

PERCEPÇÃO SOCIAL
E
EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 8

Número 3

Setembro/Dezembro 1983

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 8

n. 3

Setembro/Dezembro, 1983

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 8	n. 3	p. 1-102	set./dez. 1983
---------------	--------------	------	------	----------	----------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*

Vice-Presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*

Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*

Flávia Maria Sant'Anna

Juan José Mouriño Mosquera

Rute Vivian Angelo Baquero

Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores: *Cecília Irene Osowski*

Juracy C. Marques

Margot Bertoluci Ott

Nilton Bueno Fischer

Vânia Maria Moreira Rasche

Equipe de Trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membro da Sec. Exec.: *Rovílio Costa*

Assessoria Técnica: *Merion C. Bordas*

Nilva Carmen Postal Bristoti

Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehn*

Distribuição e assinatura: *Jacy Busato*

Diagramação: *Aldaneí. Areias*

Promoção e Publicidade: *Fernanda Marques Fernandes*

EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976 -

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)

1983, 8(1, 2, 3)

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
------------------------	---

Pesquisas

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES Onici Claro Flores	7
INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO AUTOCONCEITO DA CRIANÇA Eunice M. L. Soriano de Alencar	25
DESENVOLVIMENTO DE UMA MEDIDA DE AUTOCONCEITO EM PORTUGUÊS Suelen L. Crano; Wiliam D. Crano; Ângela M. B. Biaggio.....	33

Artigos

O SUPERDOTADO: MITO E REALIDADE Eunice M. L. Soriano de Alencar	45
EDUCAÇÃO CRÍTICA: A EDUCAÇÃO DAS MULHERES: DEZ PERGUNTAS SOBRE UM TEMA POLÊMICO Suzana Albornoz	55
LER – PARA QUÊ? – UMA CONVERSA ENTRE PROFESSORES Lígia Morrone Averbuck	67
A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO Leda Osório Mársico	75
CARACTERIZAÇÃO, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS DO PROJETO PERICAMPUS Merion Campos Bordas	81

Comunicações

REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA: ESCOLA, COMUNIDADE E A POSIÇÃO DO CURRÍCULO Neusa Junqueira Armellini	89
DEPOIMENTO DA PROFESSORA CARMEN SUELY SEVERINI	93

Entrevista

A CRISE SE MATRICULA NA ESCOLA Juracy C. Marques	100
---	-----

EDITORIAL

A escola, tradicionalmente idealizada como continuação de ideais e perspectivas educacionais da família, enfrenta, hoje, igualmente à instituição familiar, forte crise de identidade.

Pesquisas na área de Psicologia Social estão mostrando, freqüentemente, a decepção do alunado frente às ofertas da escola, e a frustração de educadores diante de sua profissão, ainda considerada joguete de poderes dominantes que dela se servem como ponta de lança de suas ideologias.

Mais que um lugar para viver e refletir seriamente problemas humanos, numa leal comunicação de experiências, através de relações maduras, mestres e alunos se posicionam à distância, mediados por um instrumento material, geralmente longínquo da realidade, que é o currículo.

Desta problemática, estereótipos e preconceitos da escola, do professor e da tarefa de ensinar e educar tomam conta dos veículos de comunicação social.

Teorias as mais diversas, seja de aprendizagem como de ensino tentam tornar mais satisfatória a experiência da sala de aula. Os efeitos, porém, ainda não aparecem significativos.

“Educação e Realidade”, neste número, com o título “Percepção social e educação”, considera a crise da escola a partir da relação escola-sistema, sociedade-escola, professor-aluno, materialidade e alienação curricular, versus qualidade de vida na interrelação professor-aluno.

A importância de a escola se auto-avaliar, atenta à realidade onde está inserida, fará surgir uma consciente participação e uma concomitante ação na comunidade maior, podendo tornar-se o lugar mais alto e nobre para reflexão dos problemas sociais e busca séria de respostas às indagações próprias de nossa época.

Experiências didáticas, aqui e acolá, aproveitando o saber testado pelo bom senso e comprovado pela tradição oral, começa a fazer parte do desenrolar de programas de ensino. Parece, sim, que a escola poderá subir na conceituação social à medida em que descer à sociedade como um todo, independente das classes que a escola sempre privilegiou e serviu.

A escola, descendo à comunidade, fará da comunidade a “escola de todos”.

Tarde embora, o avanço da Antropologia e o reconhecimento social crescente às diferentes expressões culturais, fará entender à escola que o mais rico saber está na própria comunidade, à qual a escola pretende retomar. Um saber que ultrapassa a erudição e assume as formas da sabedoria, porque radicado em experiências de vida.

Porto Alegre, 25 de novembro de 1983.

Prof. Rovilio Costa.

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES*

*Onici Claro Flores***

RESUMO

Estudo da relação professor-aluno, em sala de aula, tendo em vista a caracterização de preconceitos e estereótipos que possam alterar as percepções que um grupo venha a ter do outro. O objetivo do trabalho foi o de verificar a influência de percepções pré-estabelecidas sobre o processo interativo e o de determinar suas implicações e possíveis formas de atenuação, em uma amostra constituída por trezentos e quarenta (340) alunos e cem (100) professores de Escolas Públicas e Particulares, bem como de cursos Pré-Vestibular, nas áreas de Humanidades e Técnico-Científica.

A análise dos resultados apontou a existência de estereótipos negativos entre professores com relação aos alunos, e a existência de estereótipos positivos entre os estudantes com relação aos professores, com uma posterior reversão destas tendências, na segunda fase do estudo.

1 INTRODUÇÃO

Estudos que envolvam professores e alunos supõem, já inicialmente, dificuldades de abordagem. Os professores acham-nos desnecessários, pois consideram que, como são as únicas pessoas que têm contato direto com os alunos, são os reais detentores de experiência e, portanto, os elementos mais indicados a proporem soluções mais adequadas. Intuição e improvisação são as palavras-chaves. Além disso dá um certo tabu sobre a análise da atuação dos professores e alunos, como grupo. Infere-se daí a existência de uma crença subjacente de que a autoridade do professor ficaria comprometida, se ele permitisse que outras pessoas interferissem na relação. Seria o desprestígio.

As crenças e atitudes de professores e alunos desempenham importante papel nesses assuntos, e as crenças sobre crenças, gostos e antipatias desempenham um papel ainda mais decisivo, por serem mais automáticas.

* Artigo fundamentado na dissertação com o mesmo título, apresentada pela autora aos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1982, para obtenção do título de mestre em Educação.

** Mestra em Educação pela UFRGS.

Exatamente neste sentido é que este trabalho objetivou a caracterização de professores e alunos através da atribuição de adjetivos que os tipificassem. Isso porque, sendo impossível lidar com cada situação ou pessoa como se fossem únicas, tendemos a atribuir qualidades ou defeitos decorrentes de generalizações anteriormente feitas com relação a outro conjunto de experiências, ou mesmo emitirmos juízos baseados apenas em boatos, racionalizando nossos preconceitos. Quando consideramos tais generalizações apressadas como verdades que não exigem justificativa alguma, caracteriza-se a atribuição de estereótipos. A comprovação da existência ou não de tais impressões fixas, de tais idéias preconcebidas, que tanto dificultam o relacionamento entre professores e alunos em sala de aula foi a proposição básica desta pesquisa. Na verdade, professores e alunos estão separados funcionalmente. Cada um dos grupos tem seu *status* e decorrente dessa diferença de *status* é que surge o conflito de interesses. De um lado se instaura o poder, na maioria das vezes não aceito nem reconhecido e, de outro, a contestação ao estabelecido sob a forma de rebeldia e crítica acirrada. Formam-se, a partir de então, dois grupos opositores ao invés de grupos cooperativos como o exigiria tal tipo de relação

2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa se baseou na que Katz & Braly (1933) utilizaram no estudo que fizeram sobre o processo de atribuição de características nacionais a 10 (dez) grupos raciais.

O foco da análise do presente trabalho se centrou na caracterização de pessoas da comunidade escolar de Porto Alegre, constituindo-se, então, em um estudo do tipo descritivo. Referiu-se, estritamente, à estimativa da proporção de adjetivos que pudessem vir a configurar a atribuição de estereótipos a alunos e professores, e ao nível de certeza evidenciado na escolha dos três adjetivos considerados mais tipificadores, dentre os cinco marcados com o «x». A análise desta relação permitiu detectar os adjetivos cuja escolha foi confirmada através do grifo, aumentando desta forma o grau de confiança na escolha. De outra parte, a possibilidade de acréscimo de adjetivos aos já enumerados pelos sujeitos e a coerência da posição assumida com relação à estereotipia, cuja direção não foi confirmada integralmente, tornou plausível a verificação do consenso grupal e a comprovação da existência de estereotipia a nível individual.

As variáveis de pesquisa ficaram assim distribuídas:

- alunos de Escola Pública de 1º grau (8ª série) e 2º grau (2º ano);
- alunos de Escola Privada de 1º grau (8ª série) de 2º grau (2º ano);
- alunos de Curso Pré-Vestibular, áreas de Humanidades (H) e Técnico-Científica (TC);
- professores de Escola Pública das áreas de Humanidades e Técnico-Científica, de 1º e 2º graus;

— professores de Escola Privada, das áreas de Humanidades e Técnico-Científica, de 1º e 2º graus;

- professores de Cursos Pré-Vestibular, das áreas de Humanidades e Técnico-Científica.

Estas variáveis foram consideradas, pela autora do trabalho, como responsáveis pela determinação de uma série de atitudes estereotipadas, já que o ponto de vista de alunos e professores diverge bastante segundo o grau de ensino em que lecionem ou estudem; o tipo de escola em que exerçam suas atividades e a área de estudo a que se dediquem ou pela qual demonstrem maior interesse. E, sobretudo, a divergência fundamental referente à perspectiva diversa de professores e alunos, dada a posição que cada um dos dois grupos assume na relação.

Para que fosse possível estabelecer as opções dos alunos e professores, em termos de caracterização através de adjetivos, e determinar a direção da estereotipia, constituiu-se uma amostra inicial composta de cinquenta alunos e trinta professores os quais estabeleceram os parâmetros básicos — 15 adjetivos tipificadores — que pelo número de incidências permitiram a elaboração do formulário próprio para alunos e professores. Esse levantamento teve a finalidade de limitar um pouco a quantidade de adjetivos, conservando apenas os que obtivessem maior frequência. Foram consultados, nesta 1ª fase, alunos e professores dos Colégios Santa Inês, Rio Branco e do curso Pré-Vestibular IPV.

A amostra total, 2ª fase do trabalho, foi constituída por 340 (trezentos e quarenta) alunos e 100 (cem) professores dos Colégios de Aplicação da UFRGS, Bom Conselho, Inácio Montanha, Ruben Berta, Rosário, Batista, Pastor Dohms e Cursos Pré-Vestibular Pré-Universitário, URBS, Unificado e IPV, tendo sido proporcionalmente coletada entre escolas privadas e públicas, no 2º semestre de 1981.

Os resultados demonstraram a existência de estereotipia inversamente divergente relativamente a duas situações básicas:

Situação 1 — Respostas a um formulário com todas as possibilidades alistadas (adjetivos caracterizadores enumerados no próprio instrumento);

Situação 2 — Livre escolha (acréscimo de adjetivos caracterizadores aos já constantes do formulário).

A análise dos dados apresentados pelos estudantes (situação 1) apontou estereótipos positivos em relação aos professores e os professores indicaram estereótipos negativos em relação a seus alunos.

Na situação 2, o ponto de vista de cada um dos dois grupos se alterou substancialmente, configurando-se uma inversão de perspectiva. Os estudantes passaram a indicar mais estereótipos negativos que positivos, e os professores mais estereótipos positivos que negativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram apresentados em três seções, cada uma das quais visando a um tipo de enfoque específico. Inicialmente, os resultados foram analisados com relação à frequência dos adjetivos, ou seja, ao número de vezes em que o adjetivo foi marcado com um «X», desta forma sendo destacados aqueles adjetivos que obtiveram maior número de indicações, bem como a conotação dos mesmos: positiva (+), negativa (-) ou neutra (N).

A 2ª seção se voltou para a análise do nível de certeza, evidenciado na escolha dos três adjetivos considerados mais importantes, dentre os cinco marcados com o «x». Neste tipo de enfoque fez-se a verificação das vezes em que o adjetivo, além de marcado com «x», foi grifado. Esta relação permitiu detectar os adjetivos cuja escolha foi confirmada.

A 3ª seção tratou de verificar os adjetivos acrescentados pelos sujeitos e a coerência da posição assumida com relação à estereotipia, cuja direção pôde ser confirmada ou não, pelos adjetivos acrescentados à lista constante nos formulários entregues a alunos e professores. Permitiu também, a verificação do consenso grupal através da frequência com que esses adjetivos foram indicados.

Os dados resultantes da análise da seção 1, cuja critério primacial foi o número de incidências do adjetivo, evidenciou que:

- *existem estereótipos dos alunos com relação aos professores;*
- *os alunos têm estereótipos, em sua maioria, positivos com relação aos professores;*
- *foram destacados vinte e quatro (24) adjetivos de conotação positiva e um (1) de conotação negativa entre os mais freqüentes;*
- *os adjetivos mais freqüentes, além de apresentarem maior número de incidências em cada grupo, ainda traduziram a maior concentração das opiniões, pois apenas os adjetivos indicados por todos os grupos de alunos constam da relação.*

Adjetivos mais freqüentemente atribuídos a cada um dos tipos de professores:

- os professores de Humanidades, de Escola Pública de 1º grau foram tipificados por dois adjetivos de conotação positiva *exigentes* (60%) e *comunicativos* (55%).
- Os professores da área Técnico-Científica, de Escola Pública de 1º grau foram dados como preocupados com o *conteúdo* (60%), *exigentes* (62%), *objetivos* (64%) e *dinâmicos* (46%). Desses adjetivos, somente, «preocupados com o conteúdo» tem conotação negativa.
- Professores de Humanidades, de Escola Privada de 1º grau também foram considerados como *exigentes* (68%), *atenciosos* (53%) e *comunicativos* (49%), adjetivos de conotação positiva.
- O grupo de Professores da área Técnico-Científica, de Escola Privada de 1º

grau foi caracterizado como sendo constituído por professores *exigentes* (73%), *objetivos* (73%) e *equilibrados* (48%),

— Professores de Humanidades, de Escola Pública de 2º grau foram dados como sendo *comunicativos* (62%) e *inteligentes* (45%).

— Os professores da área Técnico-Científica, de Escola Pública de 2º grau foram considerados *exigentes* (76%), *responsáveis* (54%) e *seguros* (45%).

— Para o grupo de Professores de Humanidades, de Escola Privada de 2º grau foram destacados os adjetivos, *comunicativos* (56%), *interessados* (58%) e *inteligentes* (56%).

— O grupo integrado por professores da área Técnico-Científica, de Escola Privada de 2º. grau foi considerado como um grupo de professores *objetivos* (56%) e *exigentes* (56%).

— Os professores de Pré-Vestibular da área de Humanidades foram tipificados como *comunicativos* (71%), tendo sido este adjetivo de conotação positiva o que mais concentrou, a opinião dos alunos.

— Para os professores de curso Pré-Vestibular, da área Técnico-Científica, verificou-se que os alunos atribuíram os adjetivos *comunicativos* (61%), *bem preparados* (60%) e *objetivos* (58%). (Ver Quadro nº 1, em anexo).

Esses resultados parecem comprovar integralmente a direção positiva da estereotipia dos alunos com relação aos professores. Os adjetivos de maior frequência, em cada grupo, têm conotação positiva. Inequivocamente, a opinião inicial, antecipatória, é justamente a de que os professores possuem qualidades inquestionáveis e inquestionadas. Apesar de aparecerem adjetivos de conotação negativa, o resultado global apresenta uma tendência positiva, sem exceções. Na seleção geral houve apenas um grupo em que qualidades se equipararam a defeitos, em número, mas não em frequência.

O mais evidente é que o que existe de subjacente na atitude dos alunos é a positividade da estereotipia. Apesar de não ficar muito claro se há diferenças do «status» conferido aos professores das duas áreas (H e TC) foram detectados alguns resultados significativos. Para se tentar uma análise mais profunda deste aspecto poder-se-ia iniciar por fazer uma referência ao fato de que os adjetivos selecionados na sondagem inicial traduziram uma clara e irrefutável tendenciosidade, favorecendo aos professores da área técnico-científica. Veja-se, por exemplo, o caso da caracterização dos professores de Pré-Vestibular, nesta área, como *inteligentíssimos* e *geniais*. Enquanto que os professores de Humanidades foram considerados, no máximo, como «cultos». O adjetivo, no grau superlativo, põe em evidência o favoritismo pela área Técnico-Científica, que não chegou a ser comprovado no resultado final da pesquisa.

A partir da seleção dos adjetivos mais frequentes, constatou-se que o adjetivo *exigente* (conotação positiva) constou como caracterizador da maioria dos grupos, não tendo sido atribuído apenas aos professores de Humanidades de

Escola Pública e Particular, de 2º grau, bem como aos professores de Pré-Vestibular das duas áreas (H e TC). Este fato, ou seja, o fato de o objetivo *exigentes* não constar na relação dos adjetivos selecionados para caracterizar os professores de Humanidades de Escola Pública e Particular, no 2º. grau, existência de uma tendência diversa, apesar de positiva, para a tipificação dos professores das duas áreas: Humanidades e Técnico-Científica. É pouco plausível que a não caracterização dos professores de Pré-Vestibular (H e TC) como «exigentes» os equipare aos professores de Humanidades de 2º grau, de Escolas Públicas e Particulares, pois o fato de os cursinhos de Pré-Vestibular não realizarem verificações mensais e a não dependência do aluno a graus ou conceitos é uma variável muito significativa no processo, sendo inegável a pressão exercida pelas notas sobre os alunos e sobre a opinião que eles possam ter sobre as disciplinas e professores. Além do mais, os professores de Cursinho das duas áreas não foram caracterizados como exigentes, desfazendo-se a oposição estabelecida no 2º grau, entre H e TC, a partir da caracterização «exigentes» atribuída aos professores de TC, no momento em que se desfez este contraste, isto é, entre os professores de Pré-Vestibular.

Deve-se salientar ainda que o adjetivo *comunicativos* foi escolhido para caracterizar os professores de Humanidades, de Escola Pública de 1º e 2º grau, Escola Privada de 1º e 2º grau e professores de Curso Pré-Vestibular. Por outro lado, o adjetivo *objetivos* foi indicado como característico dos professores da área Técnico-Científica de Escola Pública de 1º grau, Escola Privada de 1º grau, Escola Privada de 2º grau e professores da área Técnico-Científica de curso Pré-Vestibular. Esses dados parecem configurar a existência de um par mínimo, de uma oposição básica entre as duas áreas H e TC, através de dois adjetivos.

H = comunicativos

TC = objetivos

Os professores de Pré-Vestibular apresentaram como característica comum às duas áreas (H e TC) o adjetivo *comunicativos*, que funcionou como denominador comum, na equiparação dos dois grupos de professores. Além disso, os professores da área Técnico-Científica, desse tipo de curso, foram tipificados como sendo «bem preparados». Adendo que lhes conferiu um desdobramento das outras qualidades enumeradas e um nível de maior valorização do «preparo» profissional.

Apesar de os professores da área Técnico-Científica terem recebido uma indicação de conotação negativa, a do adjetivo «preocupados com o conteúdo», atribuída aos professores da área Técnico-Científica de Escola Pública de 1º grau, nota-se uma certa distinção entre o tipo de «status» conferido aos professores das áreas, que favorece, em certa proporção um pouco dissimulada, aos professores da área Técnico-Científica. Essa dissimulação parece não se evidenciar conscientemente, já que os alunos selecionaram adjetivos de conotação positiva para caracterizar ambos os grupos. Os resultados evidenciaram a existência de

uma espécie de acordo tácito entre os alunos quanto a um ponto básico: a indicação de qualidades aos professores. Os adjetivos selecionados para caracterizarem os professores podem comprová-lo devidamente, e a ratificação pode ser feita através da relação dos adjetivos a seguir:

ÁREA TC	Área H
Dinâmicos (Esc. Pública de 1º grau)	Atenciosos (Esc. Priv. de 1º grau)
Equilibrados (Esc. Priv. de 1º grau)	Inteligentes (Esc. Púb. de 2º grau)
Responsáveis e Seguros (Esc. Púb. de 2º grau)	Inteligentes e Interessados (Esc. Priv. de 2º grau)

É possível que os adjetivos escolhidos para caracterizar os diversos tipos de professor constituam aquelas qualidades ideais para um bom profissional de qualquer área. Eles não forneceriam um parecer descritivo sobre tal ou qual tipo de professor, mas uma idéia difusa e vaga de um profissional sem defeitos. Os alunos podem ter obedecido a um julgamento pré-concebido automático e mecânico. Os resultados revelam muito pouca variabilidade. Os alunos, de certa forma, atribuíram aos professores um conjunto de adjetivos que designam uma série de comportamentos que devem ser executados por quem ocupe a posição-papel, o «dever ser» do professor, estipulado pelo seu papel com relação ao papel dos demais elementos integrantes do sistema escolar — diretor, administradores, alunos, etc. A caracterização advinda do conceito de dever-ser do professor se exaure nela mesma, isto é, na referência a um padrão apriorístico, a uma razão imperiosa acima de qualquer análise ou crítica, que estigmatiza ou aprova simplesmente. Sem dúvida, é necessário considerar cada um dos adjetivos selecionados para tipificar os diversos tipos de professor analisados; contudo, além da oposição comunicativos/objetivos, nenhuma se destacou tão nitidamente. Praticamente, qualquer dos adjetivos poderia ser atribuído a qualquer tipo de professor sem alterar os resultados, quanto à direção positiva da estereotipia.

Os adjetivos utilizados para caracterizar os professores indicaram, na sua maioria, uma busca consciente ou não de os alunos agradarem aos professores, atribuindo-lhes qualidades que simbolizam valores consagrados e genéricos. É possível que o emprego desses adjetivos de sentido tão geral e difuso tenha constituído uma espécie de «saída-de-emergência» da análise proposta. Na verdade, o estudo dos objetivos enumerados, muitas vezes redundantes, aponta para uma espécie de vazio semântico possível de ser preenchido com outra série de adjetivos do mesmo tipo, segundo as circunstâncias e os interesses das pessoas envolvidas. Pode-se mesmo ventilar a hipótese de que a escolha de tais adjetivos fez com que a figura dos professores se diluísse, porque ao fazer tal seleção, os alunos se esconderam atrás de umas tantas palavras de valor genérico que nunca poderiam se dar a conhecer ou a determinar um juízo de valor. Pode-se mesmo

questionar acerbamente se a seleção desses adjetivos chegou a representar um esforço de observação, uma tentativa de análise ou se apenas emergiu como opinião pronta e acabada à disposição dos usuários. Esses adjetivos seriam como clichês e indicariam índices de ruptura com o real, uma vez que são eles, enquanto instauradores da falta de significação, os elementos neutralizadores da realidade (ambigüidade-conflito-tensões). Sua função básica seria a de fixar atemporal e impessoalmente modelos de comportamento, de relacionamento, de valores absolutos em si sem qualquer liame com a situação de professores e alunos em relação, numa sala de aula.

A realidade da interação professor/aluno foi por demais simplificada, tendo sido eliminada do dia-a-dia toda a complexidade dos relacionamentos humanos. Por outro lado, a caracterização convencional dos professores fez com que viesse à tona uma questão bastante séria. Ou seja, até que ponto o comportamento exibido pelos alunos evidencia um costume fortemente arraigado de não se posicionarem criticamente frente à realidade e à própria execução dos trabalhos escolares? Essa é uma pergunta que certamente ocorreria a qualquer educador, ao verificar a padronização das respostas emitidas. Claro está que a nossa insegurança exige certezas e pontos de apoio. A caracterização idílica de uma situação — na realidade, cheia de tensões — os preconceitos e os valores instituídos constituem uma forma de transformar o mundo em um lugar seguro. A força dessa maneira de encarar o real através de respostas-padrão a situações-padrão está justamente no fato de elas nos terem sido incutidas como dogmas de fé desde a mais tenra idade. As pessoas as interiorizam à sua revelia, passando a aceitá-las, repeti-las e acreditar nelas, sem sequer se questionarem sobre sua veracidade ou necessidade. São aqueles pequenos gestos tão habituais que, por serem tão rotineiros, parecem se justificar por si mesmos, aqueles lugares-comuns tão integrantes do cotidiano, aquelas reações mecânicas e automáticas cujo sentido real, origem e objetivos nunca se procura descobrir, porque simplesmente fazem parte do ser e agir habitual das pessoas. Desvencilhar-se dessa cadeia de condicionamentos que se vai transmitindo, quase inalterada, de uma geração para outra, não é simples. Assim, a apologia das virtudes dos professores, quando em verdade o ensino está em crise, e novas propostas estão sendo veiculadas, foi bastante sintomática.

É legítimo supor que houve a manifestação de uma atitude de perpetuação de uma série quase inexaurível de idealizações e «belas mentiras», que acabaram por falsear a realidade, criando uma fantasia que precisa ser combatida. É nesse sentido que a estereotipia e o preconceito devem ser rechaçados. A concepção do relacionamento professor-aluno verticalmente, o dever-ser da apologia do professor condiciona o surgimento de um modelo de professor mitificado, que não deve por isso mesmo dar exemplos negativos.

Em suma, o professor, dentro dessa perspectiva, não pode ser ele mesmo, humano e suscetível a erros e acertos.

Toda essa situação se articula de tal forma que o principal para professores e alunos passa a ser a cópia de um modelo estipulado a partir de padrões alheios à relação professor-aluno enquanto seres concretos e, principalmente, seres humanos.

Os resultados apontados pelos professores evidenciaram que:

- *existem estereótipos dos professores com relação aos alunos;*
- *os professores têm estereótipos, em sua maioria, negativos com relação aos alunos;*
- *foram destacados onze (11) adjetivos de conotação negativa, três (3) de conotação positiva e dois (2) de conotação neutra, entre aqueles mais freqüentes;*
- *os adjetivos mais freqüentes, além de apresentarem maior número de incidência, em cada grupo, ainda expressaram a maior concentração das opiniões, uma vez que os adjetivos relacionados a seguir constam na seleção feita por quatro (4) ou cinco (5) dos grupos de professores;*
- *apenas os resultados referentes aos alunos de Pré-Vestibular (de Humanidades e da área Técnico-Científica) alcançaram reunir as opiniões de todos os cinco grupos de professores inquiridos, pois os professores de Curso Pré-Vestibular preferiram opinar apenas sobre alunos de Curso Pré-Vestibular.*

Adjetivos mais freqüente atribuídos a cada um dos tipos de aluno:

— Os alunos de 1º grau de Escola Pública foram caracterizados como sendo «*carentes*» por 59% dos professores. Os dois outros adjetivos que se destacaram para este grupo têm conotação negativa — *dispersivos*, apontado por 51% dos professores e *agitados*, por 48%. O adjetivo mais freqüente, como se vê acima, tem conotação neutra (*carentes*). O resultado geral para este grupo, no entanto, acusou a indicação de cinco (5) adjetivos de conotação negativa, um (1) de conotação neutra (N) e dois (2) de conotação positiva. A estereotipia se configurou, então, como negativa.

— Para o grupo de alunos de 1º grau de Escola Privada foram indicados os adjetivos *inquietos* (-) com 49% de freqüência e *exigentes* (+) com 45%. Este resultado não traduz integralmente a direção tomada pelas opiniões dos professores com relação a este grupo de alunos. Na realidade, a seleção feita pelos professores apontou nove (9) adjetivos de conotação positiva e apenas um (1) de conotação negativa, o que caracteriza a estereotipia com relação a este grupo como sendo positiva e não equilibrada, como o resultado dos adjetivos mais freqüentes pode sugeri-lo. O adjetivo mais freqüente tem conotação negativa (*inquietos*), mas os oito restantes, positiva.

— O grupo de alunos de 2º grau, de Escola Pública foi dado, por 40% dos professores, como *inseguro* (-) e por 54% como *despreparado* (-). Indubitavelmente, a direção da estereotipia é negativa, pois os resultados gerais apontaram seis (6) adjetivos de conotação negativa, dois (2) de conotação positiva

e um (1) de neutra para caracterizar este grupo de alunos.

— Quanto ao grupo de alunos de 2º. grau de Escola Privada, foram-lhes atribuídos os adjetivos *criativos* (+) com 50% de frequência e *dispersivos*(-) com 38%. O resultado total, por outro lado, apresentou três (3) adjetivos de conotação positiva, um (1) de conotação neutra e seis (6) de conotação negativa, o que direcionou a estereotipia para o lado negativo, apesar de o adjetivo mais freqüente ter conotação positiva (criativos).

— Os alunos de Pré-Vestibular de Humanidades foram considerados como um grupo de alunos *heterogêneos* (N), por 78% dos professores. *Mal preparados* (-) por 48% e *ansiosos* (-) por 49%. Dentre os adjetivos selecionados, apenas *heterogêneos* foi indicado pelos cinco grupos de professores questionados. Para este grupo, os professores indicaram sete (7) adjetivos de conotação negativa, um (1) de conotação neutra e um (1) de conotação positiva, caracterizando-se a negatividade da estereotipia apesar de o adjetivo mais freqüente — heterogêneos — ser neutro.

— O grupo de alunos de Pré-Vestibular da área Técnica-Científica foi caracterizado como sendo constituído de alunos *inseguros* (-) por 57% dos professores, e despreparados (-), por 60%. Esses dois adjetivos foram apontados pelos cinco grupos de professores. Esse grupo foi caracterizado, ainda, como sendo composto por um alunado *ansioso* (-), com 50% de frequência, e *heterogêneo* (N), com 67% de frequência. O adjetivo mais freqüente «heterogêneos» (67%) foi indicado por todos os grupos de professores, exceto pelos de Escola Privada de 2º. grau. A direção da estereotipia é, contudo, negativa. (Ver Quadro nº. 2, em anexo).

Apesar de haver uma exceção relativa ao grupo de alunos de 1º grau, de Escola Privada, a direção da estereotipia dos professores com relação aos alunos se configurou como negativa. Uma das hipóteses para a existência desta exceção é a de que os professores que fizeram a seleção inicial dos adjetivos, na primeira sondagem, determinaram a direção da estereotipia. Outra possibilidade é a de que as escolas onde foram feitos a sondagem e o preenchimento dos formulários — foram duas escolas — são dirigidas e mantidas por entidades cristãs. A missão evangelizadora somada a uma certa complacência que normalmente é dispensada às crianças explicariam esta boa vontade quase excessiva. No geral, os professores selecionaram um número bem maior de defeitos que de qualidades para caracterizarem os alunos.

Decorrente da análise dos resultados apontados por professores e alunos que evidenciaram diferença fundamental entre a direção da estereotipia de um e outro grupo, optou-se por sugerir algumas suposições, possivelmente, motivadoras de tal diferença.

A primeira e talvez a mais importante, com relação a esta pesquisa, é a hipótese de que as diferenças dos papéis sociais exercidos por professores e alunos

na sala de aula determine a contraposição inicial de pontos de vista. A posição do professor frente ao sistema educacional e aos alunos é uma explicação bastante aceitável para o seu ponto de vista. Senão, vejamos. Não há como negar que o professor é um profissional comprometido com o sistema, pois dele depende direta ou indiretamente, daí decorrendo, por vezes, sua atuação autoritária e o esquema repressivo em que se sustenta para se impor. No entanto, é inegável que o professor, como profissional, do qual o estudante exige competência e o ambiente social, a manutenção de um certo «status», é oprimido pela classe social do aluno, pelas exigências da instituição em que trabalha e pela tradição de uma educação competitiva, que confere prêmios aos melhores alunos e, às vezes, chega a indicar por antecipação estes melhores. Ao professor cabe equilibrar duas funções difíceis — ser repetidor do sistema do qual faz parte e facilitador de oportunidade aos alunos. Diante do aluno, ele não passa, na maioria das vezes, de símbolo do poder que estabelece uma relação vertical entre eles, calcada na distribuição rígida de papéis a serem desempenhados. Diante do sistema, o professor é o mantenedor da estrutura autoritária que faz com que passe ele também a ser autoritário, dada a sua função. Por isso, ele continua quase invariavelmente a imprimir aos conteúdos transmitidos a marca de passividade e de dominação, continua a repetir soluções pré-fabricadas, porque o sistema estipula o que ensinar, quando e como fazê-lo. A realidade das escolas apenas possibilita transformações superficiais não estruturais, uma certa modernização de terminologia e a introdução de alguns conceitos que são como idéias fora do contexto e, acima de tudo, elementos causadores de contradições entre ação X conceituação. Ou seja, o professor pode se atualizar teoricamente quanto a novos conteúdos e metodologias, no entanto, a atitude subjacente é a de acatamento a uma estrutura cuja inflexibilidade não permite uma adequação mais funcional entre exigências do sistema e interesses e necessidades dos alunos.

A operacionalidade do papel do professor fica, então, bastante comprometida, dadas as contradições que tem de enfrentar. Esta visão de si como representante da autoridade talvez determine, em grande parte, a direção negativa da estereotipia do professor com relação aos alunos, pois ele acaba por atribuir-lhes a culpa pelo fracasso já que de sua parte imagina ter feito o possível para atingir os objetivos de ensino propostos. Praticamente, devido aos paradoxos gerados pelo sistema educacional, não restam muitas alternativas.

A segunda hipótese a ser ventilada advém da análise da primeira. Tudo indica que o professor não está empreendendo uma tentativa de análise da relação educacional e suas implicações, em sentido lato. As soluções sugeridas permanecem a nível individual — proposição de métodos didáticos mais modernos, menos autoritarismo, relações menos repressoras, melhor preparo técnico na área de especialidade. A hipótese é a de que o problema a ser considerado seriamente é o da avaliação da escola e de todo o sistema educacional. Por exemplo, cabe a questão: a escola estará cumprindo suas

funções de integradora do aluno na realidade social, histórica e política? Ou estará somente reproduzindo o tipo de relações estabelecidas pelo sistema e, secundariamente, servindo como agente repressor através de seleções rigorosas e reprovações?

O fato de a escola permanecer como um mundo fechado em si mesmo, de ignorar totalmente que é o lugar onde todas as variáveis sociais se encontram, de não tomar conhecimento das diferenças — sociais, econômicas, culturais — é extremamente questionável. Veja-se, por exemplo, o tipo de exigência feita com relação a material escolar. É notória a falta de compatibilização entre a situação econômica da maioria dos alunos e as exigências feitas.

A hipótese referida a seguir diz respeito aos objetivos da própria educação. Parece legítimo considerar que o propósito da educação é possibilitar que as pessoas sejam capazes de inovar, inventar e descobrir e não, unicamente, de repetir o que outras gerações já realizaram. O que interessa é a formação de espíritos sagazes, críticos, que possam testar e verificar novas possibilidades e não simplesmente aceitar tudo o que lhes é oferecido. Nossa hipótese sugere que o grande problema da educação é, sobretudo, a aceitação passiva de «slogans», de opiniões coletivas e de tendências pré-fabricadas de pensamento. Ao que tudo indica, esta pesquisa comprovou relativamente à própria relação professor/aluno tendências deste tipo. A prática educativa provavelmente esteja faltando a vivência da valorização da curiosidade, da criatividade e da superação da fase educativa centrada na disciplina e na «formação» do aluno.

A análise dos adjetivos acrescentados aos formulários trouxe uma série de esclarecimentos a aspectos da pesquisa que ficaram, desta maneira, mais nitidamente configurados. Os alunos de 2º grau, sobretudo, fizeram muitos adendos e contribuíram decisivamente para que o trabalho ganhasse a perspectiva que tomou a partir da análise dos seus referenciais.

De outra parte, alguns adjetivos apresentaram freqüências que os distinguiram como mais tipificadores dos diversos grupos de professores, devido ao consenso de opiniões, ou seja, devido ao número de alunos que concordaram na escolha de um mesmo adjetivo para caracterizar um determinado grupo, apesar de não existirem índices indicativos que direcionassem num ou noutro sentido. Por exemplo, os Professores do grupo de Humanidades, de Escola Pública de 1º grau foram caracterizados pelos alunos de 2º grau, de Escola Pública, negativamente, como *superficiais* e *mediocres*. Foi destacado ainda o adjetivo, de conotação positiva, «*metódicos*». Os alunos de 2º grau, de Escola Privada, para caracterizarem este mesmo grupo de professores, usaram os adjetivos *desinteressados* e *ruins*. Por sua vez, os alunos de Pré-Vestibular destacaram o adjetivo *superficiais*.

Para os Professores da área Técnico-Científica, de Escola Pública de 1º grau, os alunos de 2º grau de Escola Pública assinalaram as características de *limitação* e *superficialidade*. Os de Escola Privada e de Pré-Vestibular acrescentaram uma

série de adjetivos com frequência mínima, os quais serviram, apenas, para indicar a direção das opiniões.

Para o grupo de Professores de Humanidades, de Escola Privada de 1º grau, os alunos de 2º grau de Escola Pública destacaram os adjetivos *fechados, limitados, superficiais e reacionários*. Os outros grupos de alunos selecionaram uma lista de adjetivos sem que nenhum tivesse uma frequência expressiva.

O grupo de Professores da área Técnico-Científica, de Escola Privada de 1º grau, foi dado, pelos alunos de 2º grau de Escola Pública como *discriminador, fechado, onipotente, repressor e limitado*. Os alunos de 2º grau de Escola Privada salientaram o adjetivo *pouco compreensivos*. Por fim, os alunos de Pré-Vestibular destacaram, para este grupo, os adjetivos *minuciosos e discriminadores*.

O grupo de Professores de Humanidades, de Escola Pública de 2º grau foi caracterizado pelos alunos de 2º grau de Escola Privada como *discriminador e exigente*.

Ao grupo de Professores da área Técnico-Científica, de Escola Pública de 2º grau, foram atribuídos os adjetivos irritáveis, saladores, contraditórios, onipotentes e expositivos, pelos alunos de 2º grau de Escola Pública. Os alunos de 2º grau de Escola Privada acrescentaram o adjetivo *irresponsáveis*. Os alunos de Pré-Vestibular aditaram à lista os adjetivos *irresponsáveis, impacientes e inseguros*.

O grupo de Professores de Humanidades, de Escola Privada de 2º grau, foi considerado pelos alunos de 2º grau de Escola Pública como *reacionários, exigentes, chatos, superficiais, seguros e informados*. Desta enumeração, exigentes, seguros e informados têm conotação positiva. Os alunos de 1º grau de Escola Privada destacaram o adjetivo *informados*.

O grupo de Professores da área Técnico-Científica, de Escola Privada de 2º grau, foi caracterizado pelos alunos de 2º grau de Escola Pública como *conservadores*; pelos alunos de 1º grau de Escola Privada como *informados*; e pelos alunos de 2º grau de Escola Privada como *inseguros, desinteressados e pouco criativos*. Já os alunos de Pré-Vestibular aditaram, aos já selecionados, o adjetivo *retrogrados*.

O grupo de Professores de Humanidades, de Curso Pré-Vestibular, foi dado pelos alunos de 1º grau de Escola Privada como *objetivos* e os alunos de Pré-Vestibular também destacaram para este mesmo grupo, o adjetivo *objetivos*.

O grupo de Professores da área Técnico-Científica, de Curso Pré-Vestibular foi considerado «*monótono*» pelos alunos de Pré-Vestibular.

A verificação dos adjetivos acrescentados comprovou que a maioria têm conotação negativa e que as frequências mais significativas também se referem a adjetivos de conotação negativa, comprovando-se desta maneira a direção negativa das opiniões.

Os professores foram parcimoniosos no acrescentar adjetivos aos já existentes no formulário. Eles fizeram poucos adendos, e quando o fizeram, a

freqüência não foi muito expressiva. Um dos grupos que teve sua caracterização mais acentuada foi o dos alunos de 2º grau, de Escola Privada, que na opinião dos professores de Escola Pública de 1º grau são *rebeldes e despreparados*. Este mesmo grupo de professores categorizou os alunos de Pré-Vestibular, da área Técnico-Científica, como *confusos, comodistas e passivos*.

O resultado final evidenciou que, apesar de a maioria dos adjetivos acrescentados ter conotação positiva, os adjetivos de freqüência mais significativa têm conotação negativa, o que estabelece uma *certa* incongruência entre os dados.

O cômputo geral dos adjetivos acrescentados tanto por alunos quanto por professores trouxe à baila um dado bastante importante. As opiniões de alunos e professores foram contraditórias, isto porque, com referências à análise da freqüência dos adjetivos, os professores apresentaram uma seleção em que figurava, na maioria, adjetivos de conotação negativa. Os alunos, por seu lado, apontaram um grande número de adjetivos de conotação positiva.

No entanto, os dois grupos, ao acrescentarem adjetivos aos já existentes no formulário, assumiram posições inversas. Os professores escolheram adjetivos de conotação positiva para melhor caracterizarem os alunos, e os alunos optaram por adjetivos de conotação negativa para tipificarem mais acuradamente os professores. Os dois grupos se posicionaram contraditoriamente em relação ao outro.

Ao que parece no momento de reflexão, quando foi necessária uma retomada de posição, professores e alunos resolveram equilibrar suas opiniões. Os alunos demonstraram sua insatisfação através da enumeração de uma série de adjetivos de conotação negativa, e os professores decidiram reconhecer algumas qualidades nos alunos, atribuindo-lhes um número maior de adjetivos de conotação positiva. O assunto parece ter sido repensado e melhor equacionado, tendo sido feita uma tentativa de caracterização mais adequada. Os dois grupos talvez tenham se colocado não em uma perspectiva pessoal, mas com referência aos demais elementos que compõem o sistema escolar. Ao enfocar o assunto de outro ângulo, naturalmente surgem posicionamentos diferentes, devido ao grande número de situações intervenientes. De qualquer forma, pode-se perceber que as posições mais estereotipadas, mais rígidas e destituídas de qualquer intenção analítica foram um pouco alteradas, senão em atitudes, pelo menos no comportamento expresso de repensar a situação, incorporando aos dados já fornecidos outros tantos de orientação oposta, o que comprova a guinada que deram as opiniões desde o momento inicial até o de repensar o que tinha sido feito.

A análise da confiança na assertiva não chegou a alterar substancialmente os resultados obtidos na análise da freqüência. Foram encontrados, no entanto, alguns dados subsidiários. Por exemplo, entre os resultados apontados pelos professores de Escola Pública de 2º grau, o grupo de Alunos de 2º grau de Escola Pública foi caracterizado como sendo constituído de alunos *participantes* (+) com 7 pontos de freqüência e de confiança — e *desmotivados* (-) — com 6 pontos de

freqüência e de confiança. Estes dois adjetivos chegaram a configurar os resultados de forma um pouco diferente já que ambos apresentaram um nível de confiança na escolha maior do que os evidenciados pelos adjetivos *inseguros e dispersivos*. Este dado justifica, de certo modo, a consideração destes dois adjetivos entre aqueles característicos deste grupo de alunos por este tipo de professor. Não houve, além desta, nenhuma outra ocorrência semelhante em importância, tanto com referência a alunos quanto a professores.

Na verdade, deve-se dizer que os adjetivos que apresentaram certa discrepância entre freqüência e confiança, geralmente, foram aqueles classificados em 5º lugar, na lista dos mais freqüentes em cada grupo. Não houve, por assim dizer, uma nova abrangência possibilitada por estes dados. Poder-se-ia falar somente em aumento do número de adjetivos selecionados para cada grupo, tendo em vista o fator confiança na assertiva. Tal critério possibilitaria, caso fosse pertinente, o surgimento de uma série de situações em que o cotejo entre confiança e freqüência permitiria o acréscimo de alguns adjetivos à listagem inicial. Talvez pudesse se falar em acréscimo de algumas características, mas não em modificação da caracterização existente.

Com relação a este aspecto, professores e alunos tiveram comportamentos semelhantes. Apesar de as opiniões não se concentrarem a ponto de configurarem os dados compactamente, a dispersão não chegou a alterar significativamente os resultados. O fato de existirem duas possibilidades para a seleção dos adjetivos — marcação com um «X» (cinco adjetivos); grifos nos três principais, dentre os cinco assinalados — a dispersão existente não atingiu proporção desmesurada. Poder-se-ia mesmo afirmar que a comparação dos critérios freqüência X confiança não trouxe novidade especial à análise. E, neste pormenor, os resultados apontados por professores e alunos foram convergentes. A análise do cotejo dos dois critérios não foi significativa para o resultado final da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ARVEY, Richard D. Unfair discrimination in the employment interview: legal and psychological aspects. *Psychological Bulletin*, 86(4): 736-65, July, 1979.
02. ASCH, S. E. Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41: 258-90, 1946.
03. BERELSON, Bernard; LAZARFELD, Paul; McPHEE, William N. Political perception. In: MACCOBY, E.E., NEWCOMB, T.M.; HARTLEY, E. L., ed. *Readings in social psychology*. New York, Holt, Reinhart and Winston, 1958. p. 72-85.
04. BERKOWITZ, L. *Survey of social psychology*. New York, Prentice Hall, 1975.
05. BLANCHARD, Fletcher A.; WEIGEL, Russell; COOK, Stuart W. The effect of Relative Competence of group Members upon interpersonal attraction in Cooperating Interracial Group. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(3): 519-30, Sept. 1975.
06. BOURNE, Edmund. Can we describe an individual's personality 'agreement' on stereotype versus individual attributes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(12): 863-72, Dec. 1977.
07. BRIGHAM, J.C. Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76(1): 15-38, Jan. 1971.

- 08 COOPER, Harris M.; BARON, Reuben M.; LOWE, Charles A. The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 67(2): 312-9, Apr. 1975.
- 09 CORONA, Lúcia C. Guimarães & NAGEL, Lúcia H. *Preconceitos e estereótipos em professores e alunos*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- 10 DEUTSCH, Morton & COLLINS, Mary Evan. The effect of public policy in housing projects upon interracial attitudes. In: MACCOBY E. E.; NEWCOMB, T. M.; HARTLEY, E. L., ed. *Readings in social psychology*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1958. p. 612-23.
- 11 FELDMAN, Jack. Stimulus characteristics and subject prejudice as determinants of stereotype attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(3): 333-40, Mar. 1972.
- 12 FELDMAN, Jack M. & HILTERMAN, Robert J. Stereotype attribution revisited: the role of stimulus characteristics, racial attitude and cognitive differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(6): 1177-88, June 1975.
- 13 GETZELS, J. W. A social psychology of Education. In: LINDZEY, G. & ARONSON, E., ed. *Handbook of social psychology*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969. v. 5, p. 459-537.
- 14 GURWITZ, Sharon B. & DODGE, Kenneth A. Effects of confirmations and disconfirmations on stereotype — based attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(7): 495-500, July 1977.
- 15 HARDING, J.; PROSHANSKY, H.; KUTNER, S.; CHEIN, I. Prejudice and ethnic relations. In: LINDZEY, G. & ARONSON, E., ed. *Handbook of social psychology*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969. v. 5, p. 1-76.
- 16 KATZ, D. & BRALY, K. W. Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 28: 280-90, 1933.
- 17 KRÉCH, D; CRUTCHFIELD, R.S.; BALLACHEY, E. L. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- 18 McCAULEY, Clark & STITT, Christopher L. An individual and quantitative measure of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (9): 929-40, Sept. 1978.
- 19 MARTIN, Paul J.; FRIEDMEYER, Mark H.; MOORE, Joseph. Pretty patient — healthy patient? A study of physical attractiveness and psychopathology. *Journal of Clinical Psychology*, 23(4): 990-4, Oct. 1977.
- 20 NEWCOMB, T. M. Attitude development as a function of reference groups: the Betwington Study. In: MACCOBY, E. E.; NEWCOMB, T. M.; HARTLEY, E. L., ed. *Reading in social psychology*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1958.
- 21 RODRIGUES, Aroldo. *Aplicações da Psicologia Social*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- 22 ———. *Estudos em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- 23 ROSS, M. & SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency*, 80: 96-8, 1975.
- 24 SECORD, Paul F. & BERSCHIED, Ellen Saumer. Stereotyping and the generality of implicit personality theory. *Journal of Personality*, 31(1): 65-78, Mar. 1963.

ABSTRACT

Study concerned with the relationship between teachers and pupils in classroom taking into account the characterization of prejudice and stereotypes that could alter the perceptions that one group could have upon the other. The purpose of this research was to verify the influence of anticipated and wrong perceptions and to determine the implications and possible ways to minimize the problem. Three hundred and forty students and a hundred teachers belonging to Public and Private Schools and to the so called Pré-Vestibular course participated in this study. The analysis of the results showed that, initially, the students have positive stereotypes in relation to their teachers and the teachers negative stereotypes in relation to their pupils. But on a second moment of the study the point of view of each group changed and the students indicated more negative stereotypes than positive ones. On the other hand the teachers made the opposite, that is indicated more positive stereotypes on the second moment than on the first one. The existence of negative

stereotypes among the teachers toward the students, and the existence of positive stereotypes among students toward the teachers, and the reverse of these tendencies on the second phase of the study stand out as the main findings of this research.

(Recebido para publicação em 11.07.83)

QUADRO Nº 1
ADJETIVOS MAIS FREQUENTEMENTE ATRIBUÍDOS A CADA UM
DOS TIPOS DE PROFESSOR CONSIDERADOS NA AMOSTRA

PROFESSORES DE 1º GRAU					PROFESSORES DE 2º GRAU					PROFESSORES DE PRÉ-VESTIBULAR	
ESCOLA PÚBLICA					ESCOLA PÚBLICA					ESCOLA PRIVADA	
HUMANIDADES		TÉCNICO-CIENTÍFICA			HUMANIDADES		TÉCNICO-CIENTÍFICA			HUMANIDADES	
ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%		ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%	
Exigentes	60%	Preocupados c/ o conteúdo	60%		Comunicativos	62%	Exigentes	76%	Comunicativos	71%	
Comunicativos	55%	Exigentes	62%		Inteligentes	45%	Responsáveis	54%			
		Objetivos	64%				Seguros	45%			
		Dinâmicos	46%								
ESCOLA PRIVADA					ESCOLA PRIVADA					ESCOLA PRIVADA	
HUMANIDADES		TÉCNICO-CIENTÍFICA			HUMANIDADES		TÉCNICO-CIENTÍFICA			TÉCNICO-CIENTÍFICA	
ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%		ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%	
Exigentes	68%	Exigentes	73%		Comunicativos	56%	Objetivos	56%	Comunicativos	61%	
Atenciosos	53%	Objetivos	73%		Interessados	58%	Exigentes	56%	Bem preparados	60%	
Comunicativos	49%	Equilibrados	48%		Inteligentes	56%			Objetivos	58%	

QUADRO N° 2

ADJETIVOS MAIS FREQUENTEMENTE ATRIBUÍDOS A CADA UM
DOS TIPOS DE ALUNO CONSIDERADOS NA AMOSTRA

ALUNOS DE 1º GRAU			ALUNOS DE 2º GRAU		ALUNOS DE PRÉ-VESTIBULAR	
ESCOLA PÚBLICA			ESCOLA PÚBLICA		HUMANIDADES	
ADJETIVOS	%		ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%
Carentes	59%		Inseguros	40%	Heterogêneos	78%
Dispersivos	51%		Despreparados	54%	Mal#preparados	48%
Agitados	48%				Ansiosos	49%
ESCOLA PRIVADA			ESCOLA PRIVADA		TÉCNICO-CIENTÍFICA	
ADJETIVOS	%		ADJETIVOS	%	ADJETIVOS	%
Inquietos	49%		Criativos	50%	Inseguros	57%
Exigentes	45%		Dispersivos	58%	Despreparados	60%
					Ansiosos	50%
					Heterogêneos	67%

*INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO AUTOCONCEITO DA CRIANÇA**

*Eunice M. L. Soriano de Alencar***

RESUMO

Três aspectos são discutidos no presente artigo:

a. influência de variáveis ligadas ao contexto escolar na formação do autoconceito da criança (grau de aceitação ou rejeição da criança pela família; experiências de sucesso e fracasso; atitude crítica dos pais);

b. influência de variáveis ligadas à escola, especialmente o comportamento da professora facilitando ou dificultando a formação de uma imagem positiva ou negativa de si mesmo pelo aluno;

c. uma síntese de pesquisas da autora sobre o autoconceito e uma visão geral do que tem sido pesquisado na área.

O Brasil é um País cuja grande maioria da população infantil vive desde muito cedo experiências persistentes de fracasso. Sabe-se que, das crianças que se matriculam na primeira série, menos de 50% inicia a segunda série. As demais crianças ou repetem a primeira série ou simplesmente evadem, não voltando mais à escola. (Segundo dados do INEP (INEP, 1974), 28% das crianças de 11 anos, que freqüentavam escola há alguns anos atrás, estavam na 1ª. As taxas para doze, treze e quatorze anos eram, respectivamente, 25%, 22% e 23%, dados estes que sugerem o elevado número de repetências a que estão sujeitas muitas de nossas crianças. Pesquisando alguns fatores que poderiam explicar o fracasso escolar (INEP, 1974), observou-se ainda que classes de 1ª. série compostas unicamente de alunos repetentes apresentavam, ao final do ano letivo, um pior desempenho e um maior número de fracassos do que classes que não tinham apenas repetentes.

Do ponto de vista psicológico, poderíamos perguntar qual o conceito de si mesmo que estas crianças vão estruturando diante de inúmeras tentativas mal

* Palestra proferida no Instituto de Biologia da Universidade de Brasília, para alunos e professores deste Instituto.

** Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.

sucedidas de aprender o que lhes é ensinado na escola? Que crenças e sentimentos podem elas desenvolver a respeito de suas próprias capacidades?

Poderíamos ainda ressaltar que impera entre nossos professores uma série de conhecimentos falsos a respeito de escolarização, aprendizagem e ensino. Desta forma, tendem os professores a atribuir o fracasso de seus alunos à sua preguiça, falta de inteligência ou incapacidade para aprender. A própria pesquisa do INEP, citada anteriormente, com uma amostra de 50.790 alunos da 1ª. série e seus professores, indicou que, ao se indagar desses professores quais as razões porque os seus alunos não conseguiam aprender a ler («se há alunos em sua turma que não aprenderam a ler, porque em sua opinião não o conseguiram?»), estes tendiam a racionalizar o fracasso, atribuindo-o apenas a causas externas, principalmente ao aluno e à falta de colaboração de suas famílias. Poucos professores foram capazes de atribuir o fracasso de seus alunos a fatores relativos ao sistema educacional, como carga horária reduzida, método de ensino utilizado e mudança de professor durante o ano letivo (estes foram fatores que se mostraram responsáveis por um pior rendimento na 1ª. série).

Tais conhecimentos falsos a respeito de aprendizagem e escolarização tendem a ser assimilados pela família e pela criança, a qual tende a internalizar as razões do próprio fracasso.

Por outro lado, sabemos ainda que o ajustamento do sujeito é, em grande parte, função de seu autoconceito, de suas crenças e sentimentos a respeito de si mesmo e de suas capacidades(1). Pesquisas realizadas indicam ainda que crianças com um autoconceito positivo tendem a apresentar um menor grau de ansiedade, são menos afetados por críticas, têm mais competência para lidar com situações ameaçadoras do que crianças que pensam de forma negativa a respeito de si mesmas (Coppersmith, 1967). Poderíamos assim perguntar se é possível esperar de um criança que vive experiências contínuas de fracasso, (que é o caso de grande número de crianças brasileiras) que apresente características psicológicas saudáveis, como autoconfiança, otimismo ou que tenha sentimentos positivos a respeito de suas próprias habilidades.

É o objetivo do presente artigo explorar alguns fatores que afetam o desenvolvimento do autoconceito da criança. Especificamente, gostaríamos de abordar como a família em um primeiro momento e a escola, em um momento posterior, podem contribuir para a formação de um autoconceito positivo ou negativo por parte da criança. É nosso interesse ressaltar o fato de que apesar de haver um certo consenso quanto à importância de ser estimado, aceito e valorizado para se ter um desenvolvimento saudável, muito se faz de uma maneira não intencional no sentido de mostrar à criança a extensão em que é incapaz, incompetente ou pouco habilidosa.

Exploremos inicialmente o que ocorre na família. Sabe-se que o *sujeito humano*, desde muito cedo em sua vida, recebe informações do meio (especialmente das pessoas significativas) da extensão em que é aceito ou

(1) Tal idéia é sustentada por Rogers em sua teoria do «self».

rejeitado(2), da extensão em que apresenta características que são valorizadas pelo grupo (beleza física, simpatia, força, etc.) ou características rejeitadas e não aprovadas pelo grupo. Há uma série de relatos de pesquisa indicando, por exemplo, que o *sujeito humano* é capaz de captar e reagir a estímulos de natureza afetiva desde muito cedo. Observações feitas com mães presidiárias que se caracterizavam por alta agressividade e alto nível de tensão demonstraram inclusive a presença de bebês no seu primeiro mês de vida que se recusavam a se alimentar no seio materno, o que parece indicar que o clima emocional na situação de alimentação era tal que esses sujeitos se percebiam rejeitados pelas respectivas mães (McCandless, 1970).

O próprio comportamento do bebê nos primeiros meses de vida reflete, em parte, a forma como capta os estímulos do meio em que vive. Tem sido proposto, por exemplo, que o comportamento de choro intenso e prolongado observado em alguns bebês pode estar ligado a problemas no relacionamento mãe-bebê. Lakin (apud McCandless, 1970), que realizou um estudo nesta área, observou, por exemplo, uma maior incidência de certos comportamentos em grupos de mães cujos bebês apresentavam cólicas persistentes. Estas eram mais pessimistas, tinham mais dificuldades em aceitar-se nos seus papéis de esposas e mães, preocupavam-se mais quanto à sua adequação no papel feminino e eram menos ajustadas no casamento.

Estes dados parecem sugerir como mesmo o bebê é sensível a estímulos afetivos provenientes de seu ambiente e como estes estímulos podem afetar o seu comportamento.

A medida em que vai se desenvolvendo, mais e mais informações a respeito de si mesma vai recebendo a criança de seu ambiente. Especialmente as pessoas significativas transmitem para ela, através de meios verbais e não-verbais, informações a respeito da extensão em que é aceita ou rejeitada, em que apresenta características valorizadas pelo grupo (beleza física, força, popularidade ... Que graça de criança! Como você é educada!) ou características rejeitadas e não aprovadas pelo grupo (Que menino impertinente! Não agüento mais você!).

Além de perceber-se aceita ou rejeitada, a criança desde muito cedo, começa também a ter experiências de sucesso e de fracasso, a receber críticas ou elogios por suas realizações, estruturando a partir de tais experiências um conceito de si mesma que pode ser desde altamente positivo até extremamente negativo. Temos observado que mesmo crianças bem novas, algumas com pouco mais de 3 anos, já verbalizam espontaneamente informações que traduzem facetas da concepção que fazem de si mesmo: «eu não sei cantar», «o meu desenho é feio»; «tudo o que eu faço é errado»; «eu sou bonito»; «eu sou forte», etc.

O que temos observado é que muitas crianças, bem novinhas, já têm uma atitude crítica em relação ao que realizam. Muitas se recusam a cantar, a desenhar, dizendo que tudo que fazem é feio ou errado. Isto é possivelmente, em

(2) Segundo alguns autores (ver Ferreira, 1960) a rejeição da própria gravidez já seria um fator que teria repercussão no comportamento do bebê após o seu nascimento.

parte, um reflexo do comportamento típico de muitos pais. É comum a criança ser ridicularizada e criticada, quando apresenta uma idéia original, ou quando executa um trabalho (um desenho por exemplo), diferente naturalmente daquele feito por um adulto. Quando a criança solicita aos pais para realizar certas tarefas, é freqüente receber como resposta que ela é muito nova, que não tem competência ou habilidade para tal. Quando tenta e é mal sucedida, logo é criticada ou mesmo punida. Esta atitude crítica dos pais, e, mais tarde, dos professores para com suas produções, respostas e idéias, é introjetada pela criança que inibe a sua capacidade de pensar e de criar.

No caso da fantasia da criança, o bloqueio exercido pelos pais é ainda maior. Se uma criança, digamos de três anos, diz para a mãe que não vai ao banheiro porque lá tem uma bruxa malvada, a primeira reação da mãe é dizer para a criança para deixar de bobagens e não inventar modas. De modo geral, os pais confundem fantasia com loucura e não conseguem aceitar a fantasia como algo inteiramente normal, desconhecendo as grandes diferenças entre o pensamento infantil e o pensamento do adulto.

Em função desta atitude crítica que se desenvolve desde muito cedo em sua vida, pode-se dizer que o sujeito bloqueia o seu próprio desenvolvimento. É freqüente em nosso meio ao se perguntar, por exemplo, a estudantes universitários quem sabe cantar ou desenhar, receber como primeira resposta de muitos que não sabem nem uma coisa nem outra, e que teriam vergonha de fazê-lo caso solicitado. Isto, até certo ponto, reflete a socialização porque passamos. Desconhecemos as nossas próprias habilidades porque elas nunca tiveram uma chance de serem praticadas.

Naturalmente a escola contribui muito para isto. O que poderíamos salientar aqui também é que especialmente nos primeiros anos de ensino do primeiro grau, o poder, a influência do professor e a contribuição que este pode dar para facilitar o crescimento e a formação de uma imagem positiva de si mesmo pelo aluno é muito maior do que muitos professores imaginam(3). É freqüente, muitos anos após deixar a escola, o adulto se lembrar e fazer referências à uma atitude positiva ou negativa por parte de seu professor percebida quando era criança, ou como um incentivo especial recebido nos primeiros anos de escola teve um impacto positivo na sua visão de si mesmo ou no seu desempenho na escola. Outros fazem referências e se lembram de críticas formuladas por seu professor, às vezes 10, 20, ou 30 anos atrás e que nunca poderão esquecer devido ao impacto sofrido nesta ocasião.

O próprio sistema utilizado por muitos professores das primeiras séries serve para reforçar a imagem de si mesmo que um aluno poderia ter. É comum, por exemplo, a partir das expectativas do professor ou do comportamento do aluno, que ele crie situações em sala de aula que resultam em tensão ou sentimentos de fracasso pelo aluno. Em nossas observações em escolas de Brasília temos visto

(3) Este aspecto é explorado mais detalhadamente no cap. 5 da obra «A criança na família e na sociedade» de minha autoria (Alencar, 1982).

com muita freqüência o professor incutir no aluno através do que ele verbaliza ou através de ações que nada que o aluno possa fazer o conduzirá ao sucesso. É freqüente também o professor comparar publicamente o aluno de maneira desfavorável em relação aos colegas ou discriminar o aluno em função de sua ignorância e incapacidade. Chegamos a observar em uma sala de aula, uma professora que utilizava como recurso didático a vaia coletiva de seus alunos diante de uma criança que, na lousa, não conseguia fazer uma operação de multiplicação. As conseqüências desses procedimentos são, na maioria das vezes, desastrosas para o aluno, especialmente quando procedimentos semelhantes são também utilizados pelos pais como meio de forçar o filho a um melhor desempenho.

Quem tem acesso às nossas escolas, pode observar também que não é raro o professor distribuir os seus alunos em fileiras, de acordo com o seu desempenho ou obrigar aqueles mais atrasados a se sentarem sempre no fundo da sala. Tal disposição tende a reforçar as expectativas do professor, o qual sabe antecipadamente quem produzirá ou não o esperado. É freqüente, neste sistema, deixar os alunos mais fracos entregues às suas próprias dificuldades, dedicando-se o professor especialmente àqueles que ele acredita que tenham condições de apresentar um desempenho superior. Tal fato sugere como muitos dos nossos professores estão ainda pouco informados do impacto e das conseqüências negativas que poderiam ter para o aluno ser rotulado de incapaz ou separado de seus companheiros em função de um desempenho acadêmico que deixa a desejar.

Um aspecto que merece também ser ressaltado é o fato de que uma vez estruturado o autoconceito, seja ele positivo ou negativo, tende a tornar-se, com o tempo, resistente a mudanças, não assimilando o sujeito aquelas experiências que não estejam em consonância com o seu autoconceito. Há algumas observações clínicas que confirmam isto. Casos de sujeitos que aos olhos de um observador são considerados pessoas altamente capazes e competentes, mas que aos olhos do próprio sujeito não passa de um indivíduo pouco capaz e competente. Por maior que seja o desconforto diante de uma imagem de si negativa, o sujeito tem dificuldades em mudá-la, racionalizando as suas experiências de sucesso e justificando-as das formas as mais diversas.

Nesta linha, tem sido ainda observado em amostras de crianças (Ames & Felker, 1979) que crianças com um autoconceito positivo ou negativo tendem a interpretar o seu sucesso no desempenho de tarefas de formas diferentes, interpretando o sujeito os acontecimentos de uma forma consistente com uma auto-avaliação prévia. Assim, crianças com um autoconceito positivo tendem a se basear no componente *habilidade* e as crianças com um autoconceito negativo tendem a se basear no componente *sorte* para explicar o sucesso em uma determinada tarefa. O primeiro grupo se percebe, pois, como mais responsável pelo próprio sucesso numa tarefa, ao passo que no segundo a responsabilidade pessoal pelo desempenho tende a ser rejeitada. A atribuição da causalidade do sucesso no primeiro grupo estaria ligada a fatores internos, ao passo que no segundo estaria ligada a fatores externos. Por esta razão, as experiências de sucesso têm menos valor reforçador para as crianças com um autoconceito negativo do que para as crianças com um autoconceito positivo.

Nos últimos anos, temos realizado uma série de estudos nesta área de autoconceito e atitudes com relação à escola. De modo geral, as nossas pesquisas nesta área tendem a confirmar alguns aspectos salientados anteriormente. Ou seja: temos observado uma correlação positiva entre o autoconceito da criança e o seu desempenho na escola. Crianças com um autoconceito positivo tendem a ter um rendimento acadêmico significativamente superior àquelas que representam um autoconceito menos positivo (Silva e Alencar, 1982). Observamos ainda diferenças entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo em seu autoconceito e relações com colegas (Alencar, 1979). Assim é que em amostras de crianças do Plano Piloto de Brasília e Núcleo Bandeirante(4), constatamos um autoconceito mais positivo entre sujeitos do Plano Piloto do que do Núcleo Bandeirante. E mais: ao contrário de nossas expectativas, chegamos também a observar que as crianças do Núcleo Bandeirante tinham atitudes mais negativas com relação aos colegas. Era nossa hipótese, porém, que quanto às relações com colegas, atitudes mais positivas ocorreriam em alunos de nível sócio-econômico baixo, uma vez que o grupo de colegas, da mesma origem e com dificuldades semelhantes, poderia funcionar como elemento de apoio e identidade. Isto não foi constatado em nosso estudo.

Possivelmente, tais atitudes mais negativas com relação aos colegas observadas neste estudo refletem os seus sentimentos mais negativos que têm para consigo mesmos como alunos. Desta forma, o fato de estarem menos satisfeitos consigo mesmos e com a maneira como fazem as tarefas exigidas, pode ter levado os alunos de nível sócio-econômico baixo a inferir que os seus colegas gostem menos de trabalhar ou estudar em sua companhia, projetando em seus colegas as críticas que fazem a si mesmos.

Pesquisando também o autoconceito em amostras de alunos de diferentes séries (de 3ª. a 6ª. série), não observamos diferenças significativas entre estes grupos (Alencar, 1980). Tais resultados provavelmente se devem ao fato de que o autoconceito é estruturado bem cedo em função de experiências de sucesso ou fracasso vivenciados pelo sujeito. Uma vez formado, torna-se difícil mudanças substanciais no mesmo, tendo em vista que o aluno tende a passar a perceber e assimilar apenas aquelas experiências que estariam de acordo com a imagem que faz de si mesmo. É necessário salientar, entretanto, que estes dados foram obtidos utilizando-se o método transversal, que não é o mais indicado para se investigar o problema em causa. Seria interessante que este tema fosse investigado através de um estudo longitudinal, onde os mesmos sujeitos fossem solicitados periodicamente a se manifestar a respeito de suas crenças e sentimentos a respeito de si mesmos.

Um aspecto que gostaríamos de salientar é que, apesar da importância do tema, o número de pesquisas a respeito do autoconceito em amostras de crianças,

(4) O Plano Piloto concentra a maior parte da atividade econômica e mercado de trabalho do Distrito Federal, sendo habitado em sua grande maioria por funcionários qualificados, profissionais liberais, comerciantes abastados, etc., ao passo que o Núcleo Bandeirante é um núcleo habitacional situado próximo ao Plano Piloto, com maior incidência de famílias com um poder aquisitivo menor.

especialmente crianças mais novas, é relativamente pequeno. Especialmente a relação entre características do comportamento parental e o autoconceito da criança é uma área basicamente não explorada pelos pesquisadores. Em uma revisão da literatura sobre o tema publicado na última década, encontramos apenas um estudo (Dickstein & Poster, 1978), onde os autores relacionaram a qualidade da interação da criança com os seus pais e o seu grau de auto-estima.

O grosso da literatura existente na área de autoconceito diz respeito a pesquisas com adultos. Desta forma, apesar de grande número de teorias de personalidade chamarem a atenção para a importância deste construto, há relativamente poucos dados empíricos para fundamentar muitas das proposições teóricas. Naturalmente uma das razões que explicam este fato são as dificuldades metodológicas a par das características da criança. É difícil inferir os sentimentos que a criança tem com relação a si mesma. Dependendo da idade, enfrentam-se limitações em termos de habilidade de leitura, de compreender o que lhe é solicitado, de refletir sobre as suas próprias características e de responder com insight.

Os métodos de pesquisa que têm sido utilizados predominantemente pelos pesquisadores da área é um outro fator que limita os temas abordados. Assim é que muito se pesquisou a respeito da relação entre autoconceito e outras variáveis, como sexo, status sócio-econômico, raça, rendimento acadêmico, escolha vocacional, comportamento em sala de aula e participação em atividades escolares (Alencar, 1979; Klass & Hodge, 1978; Piers & Harris, 1964; Putman, Hosie & Hansen, 1978; Samuels & Griffiore, 1979; Shiffler, Lynch—Sauer & Nadelman, 1977; White, Yeatts & Holland, 1978; Yarworth & Gauthier, 1978; entre outros). Pouco se pesquisou a respeito da estabilidade do autoconceito (possíveis mudanças que o mesmo sofreria ao longo dos anos diante de novas experiências vividas pelo sujeito) ou da influência do grupo de amigos sobre a concepção de si mesmo pelo sujeito.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S. Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 31(4): 91-9, out./dez. 1979.
- ALENCAR, E.M.L.S. Influência do tempo de permanência na escola nas atitudes de alunos com relação à escola, autoconceito e relações com colegas. *Educação*, Brasília 9-(33): 12-21, jan./mar. 1986.
- ALENCAR, E.M.L.S. *A criança na família e na sociedade*. Petrópolis, Vozes, 1982. No prelo.
- AMES, C. & FELKER, D.W. Effects of self-concept on children's causal attributions and self-reinforcement. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 71(5): 613-9, Oct. 1979.
- COPPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, Freeman, 1967.
- DICKSTEIN, E.B. & POSTER, J.M. Self-esteem and relationship with parents. *The Journal of Genetic Psychology*, Provincetown, 133(2):273-6, Dec. 1978.
- FERREIRA, A.J. The pregnant woman's emotional attitude and its reflection on the newborn. *American Journal of Orthopsychiatry*, 30: 553-61, 1960.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental*. Rio de Janeiro, 1974.
- KLASS, W.H. & HODGE, S.E. Self-esteem in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 70(5): 701-5, Oct. 1978.
- MCCANDLESS, B.R. *Children, behavior and development*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.

- PIERS, E.V. & HARRIS, D.B. Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 55(2):91-5, Apr. 1964.
- PUTMAN, B.A., HOSIE, T.W.; HANSEN, J.C. Sex differences in self-concept variables and vocational attitude maturity of adolescents. *Journal of Experimental Education*, Washington, 47(1):23-7, Fall 1978.
- SAMUELS, D.D. & GRIFFORE, R.J. Ethnic and sex differences in self-esteem of preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, Provincetown, 135(1): 33-6, Sept. 1979.
- SHIFFLER, N.; LYNCH-SAUER & NADELMAN, L. Relationship between self-concept and classroom behavior in two informal elementary classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 69(4): 439-59, Aug. 1977.
- SILVA, J.V. & ALENCAR, E.M.L.S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. 1982. No prelo.
- WHITE, W.E.; YEATTS, P.; Holland, J. Self-concept correlates in academic placement of secondary school students. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula 46(2): 306-2, 1978.
- YARWORTH, J.S. & GAUTHIER, W. Relationship of student self-concept and selected personal variables to participation in school activities. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 70(3): 335-44, June 1978.

ABSTRACT

This article reviews the following aspects:

- a. the influence of variables related to the family context relevant for the development of the self concept (the child's acceptance or rejection by the family; success or failure's experiences; critical attitudes by the parents);
- b. The influence of some school context variables, especially the teacher's behavior which may or not facilitate the formation of a positive or negative image of oneself by the student;
- c. An abstract of the author's research about the self concept and a general view of what has been studied in this area.

(Recebido para publicação em 29.11.82)

*DESENVOLVIMENTO DE UMA MEDIDA DE
AUTOCONCEITO EM PORTUGUÊS **

*Suelen L. Crano***

*William D. Crano****

*Ângela Maria Brasil Biaggio*****

RESUMO

Este é um trabalho metodológico, no campo da psicometria, visando a adaptação de uma escala de medida do autoconceito (Janis e Field) para o português. O Estudo 1 aqui relatado descreve o procedimento adotado para tradução e cálculo de fidedignidade do instrumento traduzido, tendo-se obtido um α de 0,86 com uma amostra de 286 estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS. O grau de fidedignidade de cada item foi também verificado através da técnica de correlação item-escore total. O Estudo 2 relata a pesquisa em que se verificou a validade do instrumento, através das relações entre categorizações que professores fizeram do autoconceito dos alunos e escores no referido instrumento de medida.

Desde a década de 1960 o autoconceito vem sendo considerado um fator cada vez mais importante para o sucesso escolar e para o desenvolvimento social (Bledsoe, 1967; Brookover, Patterson, e Thomas, 1964; Campbell, 1967; Fink, 1962; Labenne e Greene, 1969; Purkey, 1970; Wylie, 1974). Embora as definições de autoconceito variem, a maior parte dos teóricos concorda que 1) o autoconceito consiste de um conjunto de atitudes e crenças inter-relacionadas que um indivíduo tem a respeito de si próprio, 2) estas crenças são um produto de interação social, 3) elas estão organizadas hierárquica e sistematicamente, de

*Os autores agradecem ao Professor José Suarez, a Rosa Maria Py Moreira Linck, Ângela Moreira Linck e ao Professor Paulo Schütz, por sua cooperação na tradução da escala de auto-conceito. Além disso, agradecem à professora Vera Pires Moraes, Sofia Tetelbom e Jussará Lummertz pela assistência na aplicação do instrumento.

**Especialista em Educação.

***Doutor em Filosofia; Michigan State University; professor visitante da Faculdade de Educação da UFRGS.

****Doutor em Psicologia; Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

forma que 4) os componentes mais centrais da estrutura são mais resistentes à mudança, mas 5) dada a natureza dinâmica do sistema, mudanças em um aspecto podem levar a mudanças em outros aspectos. A manutenção e aprimoramento do autoconceito constituem uma força motivadora para muito comportamento social (Allport, 1966; Epstein, 1973; Combs e Snygg, 1959; Labenne e Greene; 1969; Rogers, 1959 a, b).

1. AUTOCONCEITO E SUCESSO ESCOLAR

As implicações do autoconceito para a educação são inúmeras. Por exemplo, nos últimos vinte anos nos Estados Unidos, os educadores têm tido cada vez mais certeza de que existe uma relação positiva entre o autoconceito e o desempenho escolar. Muitos educadores acreditam igualmente que os estudantes que têm confiança em si mesmo e em sua capacidade têm mais probabilidade de ter sucesso escolar do que aqueles que se percebem de forma negativa. Numa posição extrema, Brookover, Erickson, e Joiner (1967) concluíram que as atitudes que os estudantes têm em relação a si próprios (i.e., seus autoconceitos) predizem melhor o sucesso escolar do que sua capacidade intelectual (QI) o fazia.

Em outro estudo, Brookover, Patterson e Thomas (1964) correlacionaram os conceitos que os estudantes tinham a respeito de sua capacidade acadêmica com seu desempenho escolar e com QI. Quando o QI foi mantido constante (estatisticamente), os pesquisadores ainda assim encontraram uma relação significativa entre autoconceito e desempenho escolar.

Outras pesquisas têm fornecido resultados consistentes com esses (Campbell, 1967; Caplin, 1966; Gill, 1969; Irwin, 1967). Shaw, Edson e Bell (1960) estudaram as diferenças entre as percepções de si próprio de estudantes de bom desempenho e estudantes de desempenho fraco e concluíram que os rapazes de bom desempenho tinham percepção mais positivas de si mesmo do que os de desempenho fraco. Em estudo semelhante, Fink (1962) concluiu que há uma relação significativa entre autoconceito e insucesso escolar, e esta relação se mostrou maior para meninos do que para meninas. Estes estudos sugerem que escores em autoconceito são mais preditivos do sucesso escolar de sujeitos do sexo masculino do que sujeitos do sexo feminino. Este resultado poderia ser devido em parte à possibilidade da amplitude dos escores dos sujeitos de sexo feminino ser mais restrita do que a dos sujeitos de sexo masculino. Esta restrição na amplitude enfraqueceria as correlações entre variáveis relativas a autoconceito e outras variáveis (Crano e Brewer, 1973).

2. ESTUDANTES DE SUCESSO E ESTUDANTES SEM SUCESSO

Tem sido concluído em vários estudos (Davidson e Greenberg, 1967); Farquhar, 1968; Gowan, 1960; Williams e Cole, 1968) que os estudantes de sucesso têm autoconceito positivos. Brookover, Erickson e Joiner (1967) verificaram que o autoconceito a respeito da capacidade está significativamente relacionado com sucesso na escola, e que esta relação persiste ao longo do tempo, mesmo se a inteligência for mantida constante. Ele concluiu que o autoconceito referente à capacidade é um preditor poderoso do sucesso acadêmico.

Outras pesquisas nessa área têm demonstrado que os estudantes de sucesso são aqueles que têm uma opinião positiva sobre si mesmos, são otimistas com relação a seu desempenho futuro, e têm confiança em sua capacidade acadêmica em geral (Brookover, 1969; Ringness, 1961; Taylor, 1964). Com base nestes estudos, pode-se supor, com confiança, que estudantes de sucesso caracterizam-se por ter autoconceito positivo. O oposto geralmente se verifica com os estudantes sem sucesso.

A maioria dos estudos com estudantes sem sucesso tem focalizado os que têm um desempenho inferior ao esperado, («under-achievers») enquanto que outros têm examinado os que não têm desempenho adequado («nonachievers»). Ambos os tipos de estudo, no entanto, apóiam a conclusão de que tais estudantes percebem a si mesmo de maneira diferente, e não positiva, quanto os estudantes de sucesso (Goldberg, 1960; Shaw, 1961; Taylor, 1964). Estudos confirmando que os alunos que se saem mal tem autoconceito negativos são numerosos. Goldberg (1960) mostrou que os estudantes que têm desempenho inferior percebem a si próprios como menos capazes de completar tarefas, menos entusiásticos para aprender, menos autoconfiantes e menos trabalhadores. Shaw (1961) concluiu que os estudantes de desempenho inferior são mais negativos a respeito de si mesmo do que os que se saem bem, e se comportam também de maneira menos amadurecida. Da mesma forma, Bruck e Bodwing. (1962) encontraram uma relação positiva entre dificuldades de aprendizagem, autoconceito inferior, e comportamento imaturo. Combs (1963) examinou a relação entre autopercepções e desempenho acadêmico inferior, e verificou que os estudantes de desempenho inferior vêem-se a si próprios como menos capazes, e não tão aceitáveis aos outros. Durr e Schamatz (1964) concluíram que os estudantes de desempenho inferior eram mais tímidos, e não tinham um sentido de significado pessoal. Resultados semelhantes têm sido relatados com relação aos estudantes que não têm desempenho adequado (Carlton e Moore, 1966; Harding, 1966; Zimmerman e Allebrand, 1965). A partir desta evidência é razoável supor-se que os estudantes que não têm sucesso são acometidos por sentimentos negativos a respeito de si próprios e de sua capacidade.

Com base em resultados deste tipo, é claro que o autoconceito pode ter um impacto considerável sobre o desempenho acadêmico. Assim, medir o autoconceito deveria ser considerado uma preocupação importante para os educadores.

3. MEDINDO O AUTOCONCEITO

Ao longo dos anos, três enfoques principais foram desenvolvidos para medir o autoconceito; auto-relatório, observações comportamentais, e técnicas projetivas. Em linhas gerais, as técnicas projetivas não têm resistido a um estudo crítico de sua fidedignidade e validade, e portanto não serão discutidas aqui (Ver Kidder e Campbell, 1970).

As observações comportamentais têm sido empregadas com sucesso na medida do autoconceito, mas elas envolvem muito tempo e custo em termos das operações de medida, e são em geral não-cumulativas. Isto quer dizer que a maior

parte dos estudos de observação tipicamente utilizam definições idiossincráticas de autoconceito, e assim, um acervo de medidas observacionais fidedignas do autoconceito não criou (Carbonara, 1961; Combs, 1965; Purkey, 1970; Wylie, 1974).

Sem dúvidas, o meio mais largamente utilizado para medir o autoconceito é através de técnicas de auto-relatório, nas quais o autoconceito é inferido a partir das respostas da pessoa a perguntas de natureza introspectiva. Dentre os inúmeros meios utilizados para se obter auto-relatório introspectivos do autoconceito, o enfoque de escalas padronizadas fornece aos pesquisadores o melhor método de todos para desenvolver medidas fidedignas e válidas. (Ver Wylie 1971, para uma análise crítica de muitas das medidas padronizadas de autoconceito). A proliferação de medidas objetivas atesta o fato de que muitas têm sido usadas apenas uma ou duas vezes, sem qualquer tentativa de validação. Como Wylie (1974) observa, isto conduz a uma situação em que a «interpretação de estudos isolados e sínteses significativas são... impedidas».

4. A ESCALA REVISADA JANIS-FIELD

Algumas exceções a essas críticas são fornecidas pelas escalas de autoconceito desenvolvidas por Eagly (1967), Coopersmith (1967), Rosenberg (1965), Janis e Field (1959), e Berger (1952), entre outras. A revisão de Eagly da escala Janis-Field foi escolhida para tradução para o português devido a suas qualidades psicométricas excepcionais, seu uso em larga escala com sujeitos em idade escolar, sua facilidade de aplicação e apuração, e a facilidade com que seus itens podiam ser traduzidos de maneira significativa para o português.

A escala revisada Janis-Field foi desenvolvida por Eagly (1967) para medir a auto-estima. Dez itens da escala de «sentimentos de inadequação» de Janis e Field (1959) foram usados como base para a revisão. Estes itens eram todos fraseados de forma que a resposta positiva (ex. muito freqüentemente, muito) indicava auto-estima baixa. Eagly acrescentou outros dez itens ao grupo original de dez. Estes itens novos eram escritos de tal forma que as respostas eram o oposto do original, isto é, uma resposta alta nos itens novos indicava auto-estima positiva. Os itens acrescentados não eram o oposto exato dos dez itens originais, mas eram muito semelhantes aos itens do inventário mais antigo de Janis-Field.

Todos os itens eram avaliados de forma que um escore alto indicasse auto-estima alta. Assim, itens fraseados de forma negativa eram avaliados reversamente. No uso original do inventário revisado, Eagly (1967) aplicou a medida a 144 estudantes de graduação, de sexo masculino. A fidedignidade (por divisão em metades) da escala de 20 itens foi 0,72; quando corrigida pela fórmula de SpearmanBrown, o coeficiente de fidedignidade do teste foi 0,84. Dados estes resultados bem como as outras qualidades positivas da escala Janis-Field, mencionadas acima, decidiu-se tentar traduzir e validar esta escala com uma amostra de estudantes brasileiros, cuja língua nativa era o português. Os dois estudos que se seguem descrevem a maneira pela qual a tradução e a validação foram feitas.

4.1 ESTUDO 1

4.1.1 Método

4.1.1.1 Tradução do instrumento. A escalada revisada Janis-Field foi traduzida para o português por um grupo de brasileiros, que também falavam inglês fluentemente. O instrumento foi então traduzido de volta (para o inglês), e quaisquer discrepâncias reveladas na reversão da tradução foram resolvidas antes do instrumento ser considerado definitivo.

Conforme notado anteriormente, a medida consiste de vinte itens, dos quais dez são fraseados de forma positiva e dez de forma negativa. Os itens são apresentados em formato Likert, com cinco opções possíveis de resposta para cada item. Dez dos itens são relativos à frequência com que certos comportamentos relacionados a autoconceito são expressos pelos sujeitos. Assim, as opções de respostas para estes itens (de frequência) são “muitas vezes, com frequência, às vezes, raramente e quase nunca”. Os outros dez itens medem o grau em que os estudantes experienciavam várias reações internas a comportamentos relativos ao autoconceito. As opções de resposta para estes itens são “muitíssimo, muito, mais ou menos, um pouco, e muito pouco”, ou “muito bem, bem, mais ou menos, mal e muito mal”.

Os itens são avaliados em uma escala de um a cinco de forma que um escore alto indica um autoconceito mais positivo (Os itens fraseados de forma negativa recebem escores inversos). Assim, os escores podem variar desde 20 (baixo) até 100 (alto).

4.1.1.2. Sujeitos. Um total de 286 estudantes fez a versão em português da escala revisada Janis-Field. Os sujeitos eram alunos de uma escola secundária pública grande em Porto Alegre. Quase todos os alunos eram provenientes da classe média baixa de Porto Alegre e de diversos municípios de dentro e de fora do estado do Rio Grande do Sul. A idade dos sujeitos variava de 13 a 19 anos, e a idade média dos sujeitos era 15 e 17 anos. Quarenta por cento dos sujeitos era de sexo masculino e os restantes 60 por cento de sexo feminino.

4.1.1.3. Procedimento. Em sua sala de aula, pediu-se aos estudantes que preenchessem o teste, respondendo da maneira mais sincera possível, e pensando como eles geralmente se sentem. Outras informações (sexo e idade) também foram coletadas nessa ocasião. Depois de recolhidas, as escalas foram apuradas pelos pesquisadores.

4.1.2. Resultados

Para todos os sujeitos para os quais os dados estavam completos ($n = 276$), o escore médio na escala de 20 itens foi 67,2, com um desvio padrão de 11,15. Os escores variaram de um mínimo de 32 a um máximo de 94. A distribuição dos escores aproximou-se da normalidade (assimetria = 0,69, curtose = 0,52).

O cálculo do grau de consistência interna dos itens resultou em um coeficiente alpha de 0,86 para a escala total. Este grau de consistência interna é julgado como indicativo de um teste altamente fidedigno (Crano e Brewer, 1973). As correlações item-restante, bem como os itens de que se compõe a escala são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Índices de fidedignidade de cada item (correlações item-restante).

ITENS	O Forma- to da Res- posta ¹	Corre- lações Item- Res- tante Estu- do ¹	Corre- lações Item- Res- tante Estu- do ²
01. Quantas vezes você tem a sensação que não pode fazer nada direito?	1 a	0.54	0.47
02. Quantas vezes você se sentiu bem sucedido numa reunião social?	* 2 a	0.48	0.37
03. Quando tem que falar diante de uma aula ou diante de um grupo de pessoas de sua mesma idade, em geral, o quanto fica preocupado?	3 b	0.41	0.44
04. Quantas vezes você tem a sensação que pode fazer bem qualquer coisa?	* 4 a	0.51	0.43
05. O quanto você se preocupa das pessoas gostarem de estar com você?	5 b	0.12	0.21
06. Quantas vezes você se sente uma pessoa de sucesso?	* 6 a	0.47	0.43
07. Quantas vezes você se sente encabulado?	7 a	0.56	0.43
08. Quando fala diante de uma aula ou diante de um grupo de pessoas de sua mesma idade, o quanto satisfeito fica com a sua apresentação?	* 8 b	0.38	0.34
09. Quantas vezes você se incomoda por causa de sua própria timidez?	9 a	0.45	0.39
10. Como você se sente quando você começa a falar com um desconhecido?	* 10 c	0.38	0.26
11. Quantas vezes você se sente inferior à maioria das pessoas que conhece?	11 a	0.61	0.53
12. Que confiança você tem de que você vai ter sucesso na sua futura carreira?	* 12 b	0.43	0.27
13. Você alguma vez pensou que não valia nada?	13 a	0.55	0.47
14. Quando está numa discussão de aula, que confiança você tem em si mesmo?	* 14 b	0.59	0.56
15. O quanto você se preocupa em dar-se bem com as outras pessoas?	15 b	0.03	0.15
16. Quanta confiança você sente em si própria quando está entre desconhecidos?	* 16 b	0.43	0.49
17. Que confiança você tem em você mesmo de que algum dia, as pessoas que o conhecem irão admirá-lo e respeitá-lo?	17 b	0.36	0.25
18. Quantas vezes você sente que não gosta de si mesmo?	* 18 a	0.55	0.58
19. Você alguma vez se sentiu tão desiludido consigo mesmo que se perguntou se existe alguma coisa na vida que vale a pena?	19 a	0.38	0.50
20. Em geral, quanto você confia em suas próprias capacidades?	20 b	0.61	0.52

*Se refere aos itens que foram avaliados de forma reversa.

¹a = Muitas vezes; Com frequência; Às vezes; Raramente; Quase nunca.

b = Muitoíssimo; Muito; Mais ou menos; Um pouco; Muito pouco.

c = Muito bem; Bem; Mais ou menos; Mal; Muito mal.

Como se vê nas correlações item-escore total de tabela 1, dois dos itens (5 e 15) correlacionam-se abaixo (embora significativamente) com o escore total. Removendo-se estes dois itens da análise da fidedignidade, no entanto, não houve influência apreciável sobre o coeficiente de consistência interna ($\alpha = 0,87$). Assim, pouco se ganha abandonando estes itens.

Os resultados desta análise indicam que a tradução da escala Janis-Field do inglês para o português teve sucesso. Uma escala com alta fidedignidade, com poucos dados omitidos, e uma distribuição razoável dos escores foi obtida. Assim, pouco se ganha abandonando estes itens.

Os resultados desta análise indicam que a tradução da escala Janis-Field do inglês para o português teve sucesso. Uma escala com alta fidedignidade, com poucos dados omitidos, e uma distribuição razoável dos escores foi obtida. Assim, pelo menos em termos de fidedignidade da medida, o processo de tradução parece ter replicado com sucesso o instrumento original. Contudo, a questão da validade de escala traduzida permaneceria desconhecida, e é a este problema que se volta o Estudo 2.

4.2. ESTUDO 2

Esta investigação expande e replica a metodologia do Estudo 1, para fornecer informações psicométricas adicionais a respeito da fidedignidade e da validade da versão em português da escala. A técnica de «grupos contrastantes» (Crano e Brewer, 1973 Anastasi, 1972) é utilizada para se inferir a validade de construto. Detalhes deste processo de pesquisa são apresentados a seguir.

4.2.1. Método

4.2.1.1. Sujeitos. Nesta aplicação, um total de 195 sujeitos preencheu a versão em português da escala revisada Janis-Field. Os sujeitos estavam matriculados no segundo grau do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Os estudantes eram geralmente de famílias de classe média, e muitos eram filhos de professores que trabalham na Universidade. Os sujeitos variavam quanto à idade, dos 12 aos 17 anos. A idade média dos sujeitos era 14,4 anos. Cento e quatro dos sujeitos eram de sexo masculino, e 89 eram de sexo feminino.

4.2.1.2. Procedimento. Como no Estudo 1, a versão traduzida da escala revisada Janis-Field foi utilizada. Em suas salas de aula, seis turmas de estudantes (de 30 a 36 estudantes cada uma) receberam a escala de auto-conceito, junto com um conjunto de instruções simples para completar os 20 itens tipo Likert que compõem o instrumento. Pediu-se aos sujeitos que fossem tão sinceros quanto possível, e que respondessem a todas as questões. Os professores atribuíram números de identificação a cada estudante, a fim de assegurar a confidencialidade.

A fim de facilitar o estudo da validade de construto do instrumento, os seis professores foram solicitados a categorizar seus estudantes em um dos três níveis de autoconceito: alto, médio ou baixo. Os professores foram instruídos a colocar aproximadamente números iguais de estudantes de suas turmas em cada um destes três grupos. Esta instrução foi dada a fim de ajudar a padronização do procedimento de avaliação para os seis professores, isto é, assegurar que eles todos usassem a mesma escala de avaliação. Este processo de padronização ajuda a evitar algumas das influências distorcedoras que um sistema menos restritivo de avaliação poderia introduzir. (Ver a discussão desse problema por Messé, Crano, Messé e Rice, 1979). Assim, cada grupo de 30 a 36 estudantes foi subdividido em três grupos, cada um contendo 10 a 12 estudantes com autoconceitos médios, e 10-12 com autoconceitos baixos e 10 a 12 com autoconceitos altos.

4.2.2. Resultados

Para todos os sujeitos para os quais os dados estavam completos ($n = 192$), o escore médio nos 20 itens foi 71,30, com um desvio padrão de 9,01. Os escores variavam de um mínimo de 39 a um máximo de 91. A distribuição dos escores aproximou novamente a curva normal (assimetria = -0,51, curtose = 0,75).

Os testes psicométricos comumente usados para verificação da consistência interna do conjunto de cada item foram realizados, e resultaram em um coeficiente de coerência interna bastante alto ($\alpha = 0,83$). As correlações ítem-restante para este conjunto de dados é apresentada na coluna final da Tabela 1. Como se vê, os itens 5 e 15 correlacionaram-se baixo (porém significativamente) com o escore no restante do teste, como no Estudo 1. Removendo-se estes dois itens, pouco se ganha em termos da consistência interna ($\alpha = 0,84$).

Análises correlacionais foram executadas para se verificar a relação entre as estimativas que os professores fizeram dos autoconceitos dos estudantes e os escores obtidos pelos mesmos na escala revisada Janis-Field. Um coeficiente de correlação de 0,32 ($p < 0,001$) foi obtido com esta análise. Esta correlação positiva e significativa indica que a escala reflete com exatidão as estimativas que os professores fazem dos escores de autoconceito de seus alunos.

Comparando-se os escores médios em autoconceito, dos estudantes de cada um dos grupos definidos pelos professores revela-se um resultado consistente com o da análise correlacional. Para todos os seis professores, o escore médio de autoconceito dos alunos avaliados no terço inferior da classe foi 67,49; o escore médio do grupo do meio (definido pelos professores) foi 71,14; e o escore médio em autoconceitos dos estudantes para os quais se estimou terem o autoconceito mais alto foi de 74,81. Contrastes planejados entre estes escores médios revelaram que os escores na escala, do grupo com autoconceito alto (conforme definido pelos professores) foram significativamente maiores do que os do grupo do meio ($t = 2,37$; $gl = 188$, $p < 0,02$), que por sua vez foram significativamente mais altos do que os avaliados pelo professor como tendo autoconceito baixos ($t = 2,48$, $gl = 188$, $p < 0,02$).

4.3. DISCUSSÃO

O papel importante do autoconceito em educação tem sido claramente demonstrado em pesquisas executadas nos últimos 20 anos. Poderia haver pouca dúvida de que o nível de autoconceito do estudante tem relação com seu desempenho escolar. Como tal, é importante que os educadores prestem atenção a este aspecto psicológico crucial de seus alunos. Eventualmente, parece inevitável que programas educacionais focalizarão não apenas resultados de aprendizagem, mas também técnicas que elevam e reforçam o autoconceito dos estudantes. Acreditamos que tais programas terão mais sucesso do que tentativas anteriores porque eles não se concentrarão unicamente em técnicas situacionais para aprimorar o processo de aprendizagem, o que é geralmente o foco dos programas educacionais de hoje. Em vez disso, eles enfatizarão também a importância do estado psicológico do aluno como determinante do resultado do programa educacional.

Obviamente, uma transformação deste tipo na educação levará tempo, e várias condições prévias devem ser satisfeitas antes que um programa de aprendizagem centrado no estudante possa ser iniciado com sucesso. O primeiro passo neste processo é a construção de instrumentos que possam fornecer uma indicação razoável do status psicológico do aluno. Os resultados desta investigação sugerem que a escala revisada Janis-Field, que dá informação sobre o autoconceito do respondente, está disponível aos educadores de estudantes que falam português.

No desenvolvimento deste instrumento tomou-se cuidado para assegurar que a tradução do inglês para o português fosse adequada, e que a fidedignidade e validade dos itens traduzidos fossem de magnitude aceitável. O estudo 1 focalizou o primeiro critério- a adequação da tradução. Os resultados deste estudo indicaram que a tradução teve sucesso. Primeiramente, nem os estudos tiveram dificuldade em compreender o significado dos itens, nem de preencher a escala. Os dez sujeitos do Estudo 1 que não completaram a escala só omitiram um item, e isto sugere negligência e não falta de compreensão, especialmente porque itens diferentes foram omitidos por cada um dos sujeitos. Além disso, e talvez de maior importância, as inter-relações entre os 20 itens foram fortes e positivas. O alto índice de consistência interna ($\alpha = 0,86$) obtido neste estudo atesta este fato. O resultado sugere fortemente que todos os itens medem uma mesma atitude.

O estudo 2 dirigiu-se, em parte, à identificação desta atitude. Isto é, enquanto a fidedignidade do instrumento foi demonstrada no primeiro estudo, o Estudo 2 preocupou-se, além disso, com a questão do que estava sendo medido fidedignamente. Usando uma técnica de «grupos contrastantes» (Ver Crano e Brewer, 1973) para validar o instrumento, o Estudo 2 pedia aos professores para fornecer estimativas do autoconceito de cada um dos estudantes que preencheram o inventário. Nós supomos que tendo trabalhado com os alunos por quase todo um ano escolar, os professores poderiam fornecer uma indicação válida do autoconceito de cada aluno. Se os resultados da escala espelhassem as avaliações dos professores, a evidência da validade do instrumento estaria demonstrada. Como indicado na seção Resultados do Estudo 2, a escala forneceu uma

indicação bem exata das avaliações dos professores. O autoconceito médio dos escores dos estudantes avaliados no terço superior de cada classe (em termos de autoconceito) foram significativamente mais altos do que os de estudantes avaliados no terço intermediário, e os escores do grupo intermediário excederam os dos alunos considerados pelos professores no terço mais baixo (em termos de autoconceito).

Como poderia ser esperado, com base nestes resultados, a fidedignidade (consistência interna) da escala no Estudo 2 foi alta (coeficiente $\alpha = 0,83$), replicando assim os resultados do primeiro estudo.

No total, os resultados dos Estudos 1 e 2 sugerem claramente que este programa de pesquisa permitiu o desenvolvimento de uma versão em português da escala revisada Janis-Field para medir autoconceito. A versão da escala, reproduzida na Tabela 1 deste trabalho parece ser um indicador tanto fidedigno como válido do autoconceito. Espera-se que esta escala facilitará o desenvolvimento de programas educacionais que reconheçam o papel crucial do autoconceito do estudante na aprendizagem. Se esta escala for usada em pesquisa e desenvolvimento educacional deste tipo, terá servido um objetivo muito útil para a educação no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ALLPORT, G. W. *Pattern and growth in personality*. New York, Hoet, Rinehart & Winston, 1966.
02. ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos*. São Paulo, Herder, EDUSP, 1974.
03. BERGER, E.M. The relation between expressed acceptance of self and the expressed acceptance of others. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Boston, 47(4): 778-82, Oct. 1952.
04. BLEDSOE, J. Self-concept of children and their intelligence, achievement, interests and anxiety. *Childhood Education*, London, 43: 436—8, 1967.
05. BROOKOVER, W.B. *Self-concept and achievement*. Trabalho apresentado na American Educational Research Association Convention, Los Angeles, 1969.
06. BROOKOVER, W.B.; ERICKSON, E.L.; JOINER, L.M. *Self-concept of ability and school achievement*; III: relationship of self-concept to achievement in high school. East Lansing, Office & Research and Publications, Michigan State University, 1967. U.S.O.E. Project N° 2831.
07. BROOKOVER, W.B.; PATTERSON, A.; THOMAS, S. Self concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, Albany, 37:271—8, 1964.
08. BRUCK, M. & BODWING, R.F. The relationship between self-concept and the presence and absence of scholastic underachievement. *Journal of Clinical Psychology*, Burlington, 18(2):181-2, Apr. 1962.
09. CAMPBELL, P.B. School and self-concept. *Educational Leadership*, Washington, 24:510-5, 1967.
10. CAPLIN, M.D. The relationship between self-concept and academic achievement and between level of aspiration and academic achievement. *Dissertations Abstracts*, Ann Arbor, 27:979—A, 1966.
11. CARBONARA, N.T. *Techniques for observing normal child behavior*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1961.
12. CARLTON, L. & MOORE, R.H. The effects of self-directive dramatization on reading achievement and self-concept and culturally disadvantaged children. *Reading Teacher*, Newark, 20:125-30, 1966.
13. COMBS, A.W. *The professional education of teachers; a perceptual view of teacher preparation*. Boston, Allyn & Bacon, 1965.

14. COMBS, A.W. & SNYGG, D. *Individual behavior*. 2. ed. New York, Harper & Row, 1959.
15. COMBS, C.F. A study of relationship between certain perceptions of self and scholastic under achievement in academically capable high-school boys. *Dissertation Abstracts*, Ann Arbor, 24:620, 1963.
16. COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. São Francisco, W.H. Freeman, 1967.
17. CRANO, W.D. & BREWER, M. *Principles of research in social psychology*. New York, McGraw-Hill, 1973.
18. DAVIDSON, H.H. & GREENBERG, J.W. *School achievers from a deprived background*. New York, The City College of the C.U.N.Y., 1967. U.S.O.E. Project N° 2805.
19. DURR, W.K. & SCHAMATZ, R.R. Personality differences between high-achieving and low achieving gifted children. *Reading Teacher*, Newark, 17:251-4, 1964.
20. EAGLY, A.H. Involvement as a determinant of response to favorable and unfavorable information. *Journal of Personality and Social Psychology*, Boston, 7(3):1-15, Nov. 1967.
21. EPSTEIN, S. The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*, Washington, 28(5): 404-16, May 1973.
22. FARQUHAR, W.W. *A comprehensive study of the motivational factors underlying achievement of 11th grade high-school students*. East Lansing State University, 1968. U.S.O.E. Cooperative Research Report N° 846.
23. FINK, M.B. Self-concept as it relates to academic achievement. *California Journal of Education Research*, 13:57-62, 1962.
24. GILL, M.P. *Pattern of achievement as related to the perceived self*. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association Convention, Los Angeles, 1969.
25. GOLDBERG, M.L. Studies in underachievement among the academically talented. In: FRAZIER, ed. *Freeing capacity to learn*. Washington, ASCD, NEA, 1960, p. 40-5.
26. GOWAN, J.C. Factors of achievement in high school and college. *Journal of Counseling Psychology*, Columbus, 7(2): 91-5, Summer 1960.
27. HARDING, K.L. *A comparative study: Caucasian male, high-school students who stay in school and those who drop out.* East Lansing, Michigan State University, 1966. Tese dout.
28. IRWIN, F.S. Sentence completion responses and scholastic success of failure. *Journal of counseling Psychology*, Columbus, 14:269-71, 1967.
29. JANIS, I.L. & FIELD, P.B. The Janis-Field Feelings of Inadequacy Scale. In: JANIS, I.L. & HOULAND, C.F., ed. *Personality and Persuasibility*. New Haven, Yale University Press, 1959.
30. KIDDER, L.H. & CAMPBELL, D.T. The indirect testing of social attitude. In: SUMMERS, G.F., ed. *Attitude measurement*. Chicago, Rand McNally, 1970.
31. LABENNE, W.B. & GREENE, B.I. *Educational implications of self-concept theory*. California, Goodyear, 1969.
32. MESSÉ, L.A.; CRANO, W.D.; MESSÉ, S.R.; RICE, W. Evaluation of the predictive validity of tests of mental ability for classroom performance in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, Baltimore, 71:233-41, 1979.
33. PURKEY, W.W. *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1970.
34. RINGNESS, T.A. Self-concept of children of low average, and high intelligence. *American Journal of Mental Deficiency*, Washington, 65:453-61, 1961.
35. ROGERS, C.R. *Counseling and psychotherapy: theory and practice*. New York, Harper & Row, 1959a.
36. ——. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: KOCH, S., ed. *Psychology: the study of a science*. New York, McGraw-Hill, 1959b.
37. ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Princeton University Press, 1965.
38. SHAW, M. C. Definition and identification of academic under-achievers. In: MULLEN, L. M., ed. *Guidance for the underachiever with superior ability*. Washington, U.S.G.P.O., 1961. p. 15-27.
39. SHAW, M.C.; EDSON, K.; BELL, H. The self-concept of bright underachieving high-school students as revealed by an adjective checklist. *Personnel and Guidance Journal*, Washington, 39: 193-6, 1960.

40. TAYLOR, R. G. Personality traits and discrepant achievement: a review. *Journal of Counseling Psychology*, Columbus, 11:76-81, 1964.
41. WILLIAMS, R. L. & COLE, S. Self-concept and school adjustment. *Personnal and Guidance Journal*, Washington, 46:478-81, 1968.
42. WYLIE, R. C. *The self-concept*; a critical survey of pertinent research literature. Lincoln, University of Nebraska Press, 1974.
43. ZIMMERMAN, I. L. & ALLEBRAND, G. N. Personality characteristics and attitudes toward achievement of good and poor readers. *Journal of Educational Research*, Bloomington, 59: 28-30, 1965.

A B S T R A C T

This is a methodological study in the field of psychometris, with the aim of adapting a self-concept scale (Janis-Field) to the Portuguese language. Study 1 describes the translation procedures and the establishment of the reliability of the translated scale. An α of 0,86 was obtained with a sample of 286 students from the Colegio de Aplicação of the UFRGS. The reliability indices of each item were also verified through the item-corrected total score technique. Study 2 reports on the validity check wich was done by comparing scores on the test to teacher's categorization of students into high, meduim, and low self-concept.

(Recebido para publicação em 26.11.82)

O SUPERDOTADO: MITO E REALIDADE *

Eunice M.L.Soriano de Alencar**

RESUMO

Várias idéias errôneas a respeito do superdotado que predominam entre educadores e psicólogos brasileiros são discutidas no presente artigo, cujos objetivos principais são: a. desmistificar muitas dessas idéias; b. informar ao leitor a respeito do superdotado: definição, processos de identificação, características e treinamento.

No Brasil, observa-se, no momento, uma preocupação com a preservação de nossos recursos naturais, com a nossa fauna e com a nossa flora. Campanhas têm sido levadas a efeito pelo Governo (por exemplo, pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal) com vistas a conscientizar a população para a necessidade de se preservar a natureza. Os riscos da queimada têm sido divulgados, bem como as consequências de se jogarem restos de cigarros no gramado ou em áreas verdes durante o período de seca. As consequências ecológicas do desmatamento indiscriminado, da extinção de certas espécies que se encontram ameaçadas, têm sido temas amplamente divulgados e discutidos. Um esforço sistemático para a identificação de riquezas minerais, para a localização de fontes de petróleo ou de possíveis substitutos, de novas minas de ouro, pedras preciosas ou outros recursos naturais têm sido também uma constante. Cursos na área de Ecologia foram implantados no país no sentido de canalizar esforços e preparar profissionais interessados na preservação da natureza. Uma tecnologia avançada tem sido utilizada para a identificação de novos recursos minerais.

A preservação dos nossos recursos humanos, dos nossos talentos na área intelectual, artística e criativa, não tem recebido, porém, a mesma atenção. Nada ou quase nada tem sido feito no sentido de identificar os mais capazes e favorecer o seu desenvolvimento. Ignora-se que a preservação de nosso meio de vida, o avanço tecnológico e o desenvolvimento do País dependem de nossos mais valiosos recursos que são as nossas habilidades criadoras.

* A autora agradece à Profa. Solange Wechsler pelas sugestões e comentários sobre o manuscrito.

** Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.

Parte desse desinteresse pela identificação, estímulo e preservação dos nossos talentos, dos indivíduos com um potencial intelectual ou criativo superior, se deve a uma série de idéias errôneas a respeito do superdotado. Parte desse desinteresse *pode ser explicado pelo «zeitgeist»*, pelo espírito da época, pelo «clima» que predomina em nosso meio.

É o objetivo do presente artigo discorrer a respeito de alguns mitos ou idéias errôneas a respeito do superdotado que têm sido observados pela autora em seus contatos com educadores, psicólogos e estudantes de Psicologia e Educação. É de crucial importância desmistificar muitas dessas idéias, uma vez que elas têm sido um entrave à provisão de condições mais favoráveis à educação do superdotado.

Rutter (1976, p. 154), ao comentar a respeito de conhecimento, afirma que não temos o hábito de examinar criticamente os fatos a respeito de determinadas questões, antes de se chegar a conclusões a respeito das mesmas. Segundo ele, é o nosso fracasso em reconhecer a nossa ignorância e não a nossa ignorância propriamente dita que é mais prejudicial ao conhecimento. O nosso “saber” a respeito de tantas coisas que não são verdadeiras é que realmente constitui um entrave a um conhecimento maior. As palavras de Rutter se aplicam integralmente aos conhecimentos a respeito do superdotado em nosso meio. Muitas são as idéias errôneas que imperam entre educadores brasileiros.

I — SUPERDOTAÇÃO COMO SINÔNIMO DE GENIALIDADE

Esta é uma falácia freqüente em nosso meio. É a crença de que o superdotado e o gênio se confundem. É aquele indivíduo com um desempenho surpreendentemente superior e que se manifesta desde muito cedo. Assim, de modo geral, o gênio lê aos três anos, aos dez já deu uma contribuição original, continuando a se destacar cada vez mais. O exemplo lembrado é o de Mozart que aos três anos já tocava um instrumento musical, aos quatro já compunha e aos seis já fazia freqüentes apresentações públicas.

O que é necessário salientar é que, embora os primeiros estudos na área de inteligência superior tenham sido direcionados para a investigação das características do gênio e seus antecedentes (já em 1869 Galton publicava o livro “Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences”), tem sido sugerido (Hollingworth em Barbem 1965) que o termo «gênio» seja reservado para descrever apenas os indivíduos que já deram contribuições originais e de grande valor. O que tem sido mais enfatizado pelos especialistas da área é a idéia de que existe um continuum em termos de habilidades, seja na área intelectual, social, musical, artística, etc. e superdotado seria aquele indivíduo que apresenta uma habilidade significativamente superior, quando comparado com a população geral em qualquer dessas áreas. (Parnes, 1978). Este enfoque expande em muito o número de superdotados que teríamos em nosso meio.

II. BOA DOTAÇÃO INTELECTUAL É CONDIÇÃO SUFICIENTE PARA ALTA PRODUTIVIDADE NA VIDA (OU: UMA CRIANÇA SUPERDOTADA CONTINUARÁ COM UMA HABILIDADE INTELECTUAL SUPERIOR INDEPENDENTEMENTE DAS CONDIÇÕES AMBIENTAIS)

Impera em nosso meio a idéia de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para crescer sozinho, que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele um ambiente especial, uma vez que ele mesmo poderá escolher e criar este ambiente. Esta é uma idéia que parece predominar nos círculos educacionais brasileiros, que ainda não se sensibilizaram para a necessidade de se dar ao superdotado condições mais adequadas ao desenvolvimento de seu potencial.

O que é necessário salientar e divulgar entre educadores é que o superdotado tem algumas necessidades educacionais que devem ser satisfeitas. Ele necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento, que favoreçam a realização plena de seu potencial, cabendo a cada sistema educacional optar pela melhor forma de atender a estas necessidades. Sabemos que na União Soviética, tal atendimento se dá após detectar os talentos especiais através de vários exames competitivos e também através de olimpíadas de matemática, física, biologia, química e literatura para, então oferecer à criança e ao jovem, em escolas especializadas, as condições mais favoráveis e possíveis ao desenvolvimento de suas aptidões (Petrovsky, 1979). Em termos de práticas educacionais é bem através de atividades extracurriculares que a criança superdotada, na União Soviética, recebe todo o apoio e incentivo para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Estas atividades se desenvolvem especialmente em clubes ou círculos especiais ou nas casas ou palácios de Pioneiros, que são instituições que visam suplementar e enriquecer o programa escolar e oferecer condições para o desenvolvimento da criatividade do aluno (para os leitores interessados na educação que tem sido dada ao superdotado em diferentes países, sugere-se a leitura do texto de minha autoria «Um estudo comparativo da educação do superdotado em diferentes países», 1974).

Nos Estados Unidos, é muito grande o número de programas de aceleração, segregação e enriquecimento levados a efeito. Estes programas têm sido desenvolvidos não apenas na própria escola onde o aluno estuda, mas são comuns programas de enriquecimento desenvolvidos em Universidades, onde a criança ou o jovem tem oportunidade, seja no período de férias escolares, seja nos fins de semana, de fazer cursos na área de computação, estatística, pensamento criativo, produção de TV, ciências, astronomia, composição musical, eletrônica e outras, de acordo com seus interesses e potencialidades. Assim, uma criança com uma habilidade maior na área de ciências é encaminhada a um programa de ciências, ao passo que outra, com uma habilidade artística superior, é encaminhada a um programa na área de artes.

A ênfase nesses programas não tem sido, porém, apenas no sentido de transmitir à criança um cabedal de conhecimento. A ênfase maior tem sido no sentido de encorajar a criança e prepará-la para dar, mais tarde, contribuições significativas em uma das diversas áreas do conhecimento e para tal, os seguintes procedimentos têm sido sugeridos: 1. as atividades propostas sejam intelectualmente estimulantes e desafiadoras; 2. parte das atividades sejam direcionadas para o desenvolvimento de estudo independente e hábitos de aprendizagem; 3. se dê ênfase à leitura e discussões com vistas não apenas à reprodução mas também à produção do conhecimento; 4. treinamento tanto de habilidades cognitivas convergentes como divergentes; 5. envolvimento em tarefas de solução de problemas que impliquem em uma iniciativa crescente dos alunos (Feldhusen, 1979; Feldhusen & Koloff, 1978).

Ainda com relação à importância de um ambiente estimulador, poderíamos lembrar que muitos dos que deram uma contribuição significativa à humanidade viveram em um ambiente muito favorável. Assim, os grandes músicos tiveram desde muito cedo oportunidades excelentes para o seu desenvolvimento. O pai de Mozart, por exemplo, era músico. Tanto a família como os amigos admiravam-no e encorajavam-no quando criança. Também o pai de Schubert era músico e enfatizava a aptidão musical do filho. Muito cedo, Schubert tornou-se membro de um quarteto de cordas, juntamente com o seu pai e dois irmãos. Desde os três anos, Mozart foi ensinado, dirigido e encorajado em sua carreira pelo pai, que desejou e planejou para o seu filho uma carreira musical. Oportunidades múltiplas foram oferecidas a ele para continuar a praticar e estender a sua habilidade especial (Pressey, 1965). O «zeitgeist» da época também favorecia o reconhecimento e o sucesso daqueles que se distinguiam nesta área. Havia todo um clima favorável ao desenvolvimento do potencial musical.

III - NÃO SE DEVE INFORMAR À CRIANÇA OU AO JOVEM A RESPEITO DE SUAS HABILIDADES SUPERIORES

A razão para justificar tal ponto de vista, freqüente entre muitos educadores, é que tal conhecimento poderia tornar o aluno convencido e dificultar o seu relacionamento com os colegas. Ele poderia passar a rejeitar os seus colegas e isto poderia gerar tensões.

De fato, o que ocorre em nosso meio educacional é que não existe um interesse real por parte do sistema em conhecer o potencial de cada criança. A preocupação maior é com um programa extenso a cumprir, programa este que dá ênfase basicamente à reprodução e assimilação do conhecimento. A ênfase maior que tem sido dada é apenas quanto ao desenvolvimento de um reduzido número de habilidades cognitivas relacionadas ao uso da memória e ao pensamento convergente. É hábito exigir dos alunos, por exemplo, a formulação e aprendizagem de respostas corretas e a reprodução de fatos já conhecidos. Os

nossos alunos não têm sido treinados a apresentar soluções originais e úteis para problemas e nem tampouco a elaborar produções criativas a partir de um tema ou problema. Pouco interesse existe ainda em descobrir os talentos criativos ou em fornecer um clima educacional e ambiental que favoreça o seu desenvolvimento e expressão. Ao discutirmos com professores do primeiro grau a respeito da produção criativa de seus alunos, é comum obter como resposta que criatividade é algo que deve ser uma preocupação do professor de arte, confundindo muitos deles criatividade com produção artística.

Ao mesmo tempo, observa-se uma queixa generalizada entre professores, estendendo-se desde aqueles do ensino do primeiro grau até aqueles que lecionam em universidade, de que muitos de seus alunos não sabem pensar, limitando-se a repetir o que lêem nos livros. Há dificuldades por parte do aluno em definir problemas, em argumentar com clareza, em ir além de uma simples retenção de alguns aspectos de um texto. O que os professores esquecem, porém, é que o que não é treinado não tem condições de desenvolver-se. Enquanto o nosso ensino não for um convite à exploração e à descoberta, os nossos alunos se limitarão à reprodução de conceitos e fatos.

Acreditamos que o indivíduo superdotado, aquele que tem uma habilidade intelectual, uma capacidade de liderança, uma aptidão artística ou qualquer outra habilidade superior, deve ser informado de seu maior potencial. É necessário que ele se perceba como competente, para que possa canalizar esforços no sentido de produzir, de criar, de crescer intelectualmente, para, no momento adequado, contribuir para o saber e o conhecimento.

Temos observado que, no nosso meio, não existe, por parte da família ou da escola, um interesse maior em comunicar à criança sobre suas capacidades e habilidades.

O que ocorre entre nós é exatamente o contrário. Especialmente durante a socialização da criança, a tendência maior é mostrar a ela a extensão em que é incompetente e incapaz. De modo geral, tende-se a bloquear a curiosidade da criança, a impedir que ela explore as suas idéias, dificultando o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, de criar, de produzir respostas originais. Na escola, o mesmo ocorre. Tende-se a inculcar em muitos alunos a idéia de que por mais que ele tente, jamais será bem sucedido e a conscientizá-lo de sua incapacidade e incompetência. É ainda comum discriminar os alunos mais «ignorantes» (ou seja, aqueles que não sabem reproduzir o que está escrito no livro ou que o professor «ensina» em sala de aula) colocando-os no fundo da sala. Não se dá oportunidade ao aluno para explorar e para descobrir. Muita pouca oportunidade se dá ao aluno para participar de experiências que possam clarificar seus interesses e habilidades. O sistema educacional brasileiro favorece ainda o desenvolvimento de apenas uma parcela muito limitada da capacidade intelectual do aluno. Esta é

mais uma razão que explica porque a maior parte dos nossos alunos tende a desconhecer as suas próprias habilidades, os seus talentos e habilidades superiores.

IV — NÃO SE DEVE COMUNICAR À FAMÍLIA QUE UM DE SEUS MEMBROS É SUPERDOTADO

A razão que tem sido alegada para se sustentar esta idéia é a de que poderá criar na família uma expectativa muito grande sobre o superdotado ou se poderá passar a exigir dele um desempenho além de sua capacidade, com tentativas de ampliar ainda mais a defasagem entre a sua idade mental e a sua idade real.

Esta idéia deve ser, porém, reestruturada. Não apenas o próprio sujeito mas também a sua família deve ser informada de seus talentos e habilidades superiores.

Sabe-se que as condições ambientais são de crucial importância para favorecer o desenvolvimento do potencial humano. Cabe não apenas à escola mas também à família criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento do potencial da criança.

A par do desenvolvimento intelectual, é necessário que se cultivem também certos traços de personalidade que vão favorecer ao indivíduo o desenvolvimento de suas habilidades.

O desenvolvimento de traços como curiosidade, autoconfiança, absorção e persistência nas tarefas que se propõe realizar, independência de pensamento e de julgamento, deve ser um dos aspectos enfatizados pela família. O que, infelizmente, observamos entre nós é que não são estes os traços mais enfatizados. Vejamos, por exemplo, a curiosidade, que é uma característica presente não apenas na criança mas também entre mamíferos e aves. Sabe-se que um pássaro, às vezes, se aproxima de um objeto estranho e potencialmente ameaçador mesmo com risco da própria vida. A exploração de um ambiente novo é uma tônica do comportamento das mais diversas espécies de mamíferos. No caso de sujeitos humanos, desde os primeiros meses, o bebê já apresenta um interesse em explorar o seu ambiente.

Entretanto, o que temos observado é que a curiosidade da criança tende a incomodar os agentes socializadores tanto na família como na escola, os quais se recusam a responder, muitas vezes, as perguntas que as crianças lhes fazem e a impedir que elas explorem aspectos de seu ambiente ou de suas idéias, não aproveitando as oportunidades que surgem a todo momento para alimentar esta curiosidade.

Uma outra característica, que também é pouco enfatizada em nosso meio, apesar de ser indispensável àquele que se propõe dar uma contribuição substancial em qualquer área do saber, diz respeito à persistência. Este traço, como qualquer outro, é sujeito a treinamento e merece uma atenção maior por parte dos educadores.

É responsabilidade não apenas da escola, mas também da família criar condições que favoreçam o desenvolvimento da criança. Assim, muitas são as sugestões que poderiam ser dadas aos pais no sentido de favorecer o desenvolvimento de seu filho. Naturalmente, muitas destas sugestões se prestam também ao professor, no sentido de criar condições favoráveis ao desenvolvimento do superdotado. Os exemplos seguintes ilustram algumas dessas sugestões (Gowan, 1971; Schwartz, 1981):

1. Responder com paciência e bom-humor as perguntas das crianças, aproveitando as suas expressões de interesse para direcioná-las para novas aprendizagens e explorações.

2. Encorajar não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais. Tanto o jogo como exercícios físicos favorecem alguns aspectos do desenvolvimento da criança, sendo ainda um período favorável à fermentação de idéias («incubação», usando a terminologia de Wallas, uma das etapas necessárias ao solucionamento de muitos problemas).

3. Dar oportunidades à criança para tomada de decisões e escolha entre alternativas. Tais oportunidades favorecem a sua independência e autoconfiança.

4. Encorajar uma variedade de atividades, oferecendo-lhes bons materiais de leitura, facilitando-lhes o desenvolvimento de «hobbies», levando-as sempre que possível para visitas a museus e exposições, ampliando-lhes os seus interesses.

5. Prover a criança de bons modelos adultos, que estejam próximos a ela, que a valorizem como pessoa e que a encorajem a testar novas idéias, transmitindo à criança uma confiança em sua capacidade e habilidade.

6. Dedicar algum tempo à criança, ouvindo o que ela tem a dizer e discutindo idéias com ela.

7. O superdotado pode ter uma grande variedade de interesses e pode ter dificuldade de se concentrar em uma determinada área por um período maior. Os pais devem encorajá-lo a permanecer e se dedicar a alguns “hobbies” ou atividades, desestimulando o comportamento de «pular» de uma atividade para outra.

V — A CRIANÇA SUPERDOTADA APRESENTARÁ NECESSARIAMENTE UM BOM RENDIMENTO NA ESCOLA

Esta é uma falácia comum entre muitos educadores que acreditam que o supredotado, em função de seu maior potencial, vai naturalmente aprender mais rapidamente e com mais facilidade e terá como consequência um rendimento acadêmico superior.

O que os dados empíricos indicam, entretanto, é uma grande freqüência de indivíduos superdotados que apresentam um rendimento aquém de seu potencial. É muito comum uma discrepância ser observada entre o potencial (aquilo que o

sujeito é capaz de fazer e aprender) e o desempenho real (o que o sujeito efetivamente demonstra conhecer).

Muitos são os fatores a que **se pode** atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetição de conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, ritmo mais lento da classe) são alguns dos fatores responsáveis. Situação familiar insatisfatória, indiferença e rejeição por parte dos pais, além de baixas expectativas por parte do professor e pressões exercidas pelo grupo de colegas, são outros fatores que também podem se relacionar ao baixo rendimento.

O que pode ser salientado é que uma discrepância entre potencial e rendimento é um fenômeno muito comum, especialmente entre superdotados. Como não existe em nosso meio um interesse maior em conhecer o potencial de cada aluno e muito menos em dar condições adequadas para o desenvolvimento deste potencial, o que ocorre é que o nosso ambiente educacional predispõe à sua existência.

Além de se desconhecer o potencial do aluno, poder-se-ia ainda lembrar que o rendimento acadêmico, medido através de notas, reflete não apenas a habilidade real do aluno e os seus conhecimentos, mas também outros fatores. Sabe-se que um bom comportamento em sala de aula, a manifestação de interesse e motivação pelo que está sendo ensinado, são fatores que influem na percepção que o professor tem da criança e na sua avaliação do mesmo. Sabe-se ainda que os professores tendem a considerar como mais desejáveis e mais bem sucedidos aqueles alunos que são semelhantes a ele em características sociais, raciais ou econômicas (Dowdall & Colangelo, 1982).

VI — OS NOSSOS TESTES DE INTELIGÊNCIA NÃO SÃO ADAPTADOS À NOSSA REALIDADE E POR ISSO POUCA UTILIDADE TÊM PARA A IDENTIFICAÇÃO DO SUPERDOTADO

Este tipo de falácia é mais freqüente entre estudantes de Psicologia que já conhecem os testes de inteligência disponíveis no Brasil e que na matéria «Testes Psicológicos» se conscientizaram do reduzidíssimo número de pesquisas feitas no Brasil na área de validação e precisão de instrumentos.

Dois aspectos merecem ser salientados com relação a esta falácia. O primeiro deles diz respeito ao fato de que mesmo que dispuséssemos de muitos dados a respeito da validade e fidedignidade dos nossos instrumentos na área de inteligência, o que se constata é que os testes tradicionais de inteligência medem apenas uma parcela, uma amostra muito limitada do intelecto. Desta forma, o indivíduo pode ser altamente competente e capaz e, no entanto, os seus resultados em um teste de inteligência não serem tão altos quanto poder-se-ia esperar. Isto tem sido apontado sobretudo com relação ao indivíduo altamente criativo, com

alto pensamento divergente. Sabe-se que os testes de inteligência não medem criatividade e assim um indivíduo pode passar despercebido pelos testes de inteligência, apesar de um potencial criativo superior. O mesmo ocorre com diversos tipos de talentos, que passam despercebidos se se considerarem apenas resultados em testes de inteligência. O que predomina, no momento, é, pois, uma visão multidimensional da inteligência. Esta tem sido vista como englobando diferentes fatores ou dimensões, podendo o indivíduo ter determinados fatores ou dimensões mais desenvolvidos, enquanto noutro outras dimensões estariam presentes em maior grau (Gowan, 1978).

Um segundo aspecto que deve ser salientado é a necessidade de se considerar não apenas o resultado do sujeito em teste de inteligência, mas também outros aspectos, como nível de produtividade e desempenho, interesses, traços de personalidade, presença de um talento ou habilidade especial. Sobre estes aspectos, tanto a família como a professora podem dar informações preciosas para a identificação do superdotado.

VII — TODO SUPERDOTADO TEM UM POUCO DE LOUCURA

O estereótipo do superdotado que temos observado entre estudantes universitários é de um indivíduo pálido e franzino, que usa óculos com lentes grossas, instável emocionalmente e excêntrico.

A idéia de que superdotação e insanidade estariam intimamente relacionadas é antiga. Vários autores do século passado, como Lombroso e Nisbet, fizeram referência a tal relação. Entretanto, o que as pesquisas realizadas nas últimas décadas têm indicado (especialmente o estudo de Terman com uma amostra de 1500 superdotados, que foram acompanhados por mais de 30 anos) é que o superdotado tende a apresentar também um desenvolvimento físico mais acelerado, maior estabilidade emocional e melhor ajustamento social (Barbe, 1965). Com isto não queremos negar que o superdotado não apresente desajustamento emocional. Isto realmente pode ocorrer especialmente se as condições ambientais não forem favoráveis a seu desenvolvimento.

VIII — SUPERDOTAÇÃO É UM FENÔMENO RARO. POUCAS SÃO AS CRIANÇAS E JOVENS DE NOSSAS ESCOLAS QUE PODEM SER CONSIDERADOS SUPERDOTADOS

Esta é uma crença largamente difundida na população de modo geral. Ela vem associada a uma série de idéias errôneas sobre o superdotado e suas origens.

O que poderíamos salientar é que se realmente as condições forem inadequadas, dificilmente o indivíduo com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo. Assim, da mesma forma que uma semente necessita de condições adequadas de solo, luz e umidade para se desenvolver, também o superdotado necessita de um ambiente adequado: estimulador, rico em experiências, favorável ao desenvolvimento de seu potencial.

Observa-se também uma tendência no sentido de se acreditar que os

superdotados estariam concentrados em apenas uma parcela da população, que seria entre os indivíduos do sexo masculino de «status» sócio-econômico médio. De modo geral, tanto a mulher como o indivíduo proveniente de um meio pobre que apresentem uma habilidade ou um talento especial tendem não apenas a passar despercebidos, mas também a sofrer uma pressão no sentido de um pior desempenho.

Grandes diferenças podem ser observadas em termos e oportunidades que são oferecidas a diferentes grupos, no sentido de desenvolver o seu potencial e de fazer uso do mesmo em profissões onde sua habilidade intelectual superior ou talento sejam plenamente aproveitados.

As mulheres superdotadas enfrentam em nossa sociedade dificuldades especiais. De modo geral, embora tendam a apresentar um desempenho acadêmico superior àquele apresentado pelos colegas do sexo masculino, durante toda a formação educacional, certos traços, como iniciativa e independência, que poderiam favorecer o seu melhor aproveitamento no campo profissional, não são enfatizados em sua socialização. É também mais difícil para ela do que para o homem conciliar os diferentes papéis exigidos pela carreira profissional e pela vida conjugal e familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALENCAR, E. M. L. S. Um estudo comparativo da educação do superdotado em diferentes países. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 26(4): 92-102, out./dez. 1974.
2. BARBE, W. B. Characteristics of gifted children. In: BARBE, W. B., ed. *Psychology and education of the gifted; selected readings*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1965.
3. DOWDALL, C. B. & COLANGELO, N. Underachieving gifted students: review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4): 179-84, 1982.
4. FELDHOUSEN, J. Gifted education and the curriculum. *G/T*, 13: 1-2, 1979.
5. FELDHOUSEN, J. & KOLOFF, M. B. A three-stage model for gifted education. *Gifted, Creative, Talented*, 1: 53-8, 1978.
6. GOWAN, J. C. Creativity and gifted child movement. *The Journal of Creative Behavior*, 12(1): 1-13, 1978.
7. ——. Twenty-five suggestions for parents of able children. In: GOWAN J. C. & TORRANCE, E. P. *Education of the ablest*. Itasca, F. E. Peacock, 1971.
8. PARNES, S. J. Gifted vs giftedness. *The Journal of Creative Behavior*, 12(1): 1-13, 1978.
9. PETROVSKI, A. V. Como tratar o superdotado? *O Correio da Unesco*, 7(5): 32-3, maio 1979.
10. PRESSEY, S. L. Concerning the nature and nurture of genius. In: BARBE, W. B., ed. *Psychology and education of the gifted; selected readings*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1965.
11. Rutter, M. Parent-child separation; psychological effects on the children. In: CLARKE, A. M. & CLARKE, A. D. B. *Early experience; myth and evidence*. London, Open Books, 1976.
12. SCHWARTZ, L. L. Are you a gifted parent of a gifted child? *Gifted Child Quarterly*, 25(1): 31-5, 1981.

ABSTRACT

Several misperceptions of the gifted which are common among Brazilian educators and psychologists are discussed in the present article. It aims 1) to correct many of these misperceptions and 2) to inform the reader about the gifted: definition, identification process, characteristics and education.

(Recebido para publicação em 25.07.83)

EDUCAÇÃO CRÍTICA: A EDUCAÇÃO DAS MULHERES; DEZ PERGUNTAS SOBRE UM TEMA POLÊMICO *

Suzana Albornoz

RESUMO

Por que é necessário discutir a educação das mulheres?
O que é ser mulher nesta cultura?
Existe uma base biológica para as mulheres ficarmos «em segundo plano» na história humana?
Se este é um fato culturalmente construído, como se reproduzem estes traços culturais? Para que atividades somos preparadas?
Por que hoje se põem em crise os papéis atribuídos a cada sexo em nossa sociedade?
Por que tanta reação ante esta transformação?
Por que é difícil mudar a situação, se somos nós mulheres a maioria dos educadores?
E como deveria ser a educação das mulheres em nosso tempo?
Eram dez ou onze; sobraram nove perguntas; as respostas apenas começam a ser buscadas.

Há certos temas os quais, à medida em que vamos nos familiarizando com seus ângulos e aspectos, tornam-se mais transparentes, e arranjamos certezas.

Quando se trata dos objetos das Ciências Humanas, que se referem aos homens e a todas as vivências e construções dos homens e a educação das mulheres aí se situa, à medida em que nos aproximamos da questão, paradoxalmente, cada vez temos mais dúvidas. Já um pensador iluminista dizia que «é muito desagradável o estado de dúvida, mas o de certeza é ridículo», por isto, confesso como apresentação desta reflexão breve, que não tenho muitas certezas e estou cheia de dúvidas ao iniciar mais uma vez o debate sobre a educação das mulheres.

*Palestra proferida no III Encontro Estadual de Professores promovido pelo CPERS e realizado na PUCRS, Porto Alegre, em 22 de outubro de 1982.

A realidade é que só trago perguntas, e por isso, a troca de opiniões que possa vir depois de minha comunicação é que seria (ou será) importante, para fazer avançar a consciência sobre o problema.

Deixarei de lado uma primeira pergunta que me ocorre antes de todas. Vou supor que todos que me ouvem (ou me lêem) já responderam a: *o que afinal se entende por educação?* Porque muitas vezes usamos esse termo, mas ignoro se no debate há univocidade de significado; não estou certa de que em nossas conversas estejamos entendendo o mesmo com essa palavrinha...

A segunda pergunta que deveria ser respondida para iniciar esta aproximação do tema, seria: *que significa a expressão «educação crítica»?* Considero que a Profa. Circe , que me antecedeu neste painel, já tentou respondê-la, e portanto, estou dispensada deste trabalho nesta ocasião.

A terceira pergunta é: *por que é necessário discutir a educação das mulheres?* Não estamos já atendendo à questão quando discutimos a educação de todos, sem diferenciar?

Talvez se justifique que se deixe um tempo à parte para pensar a diferença... embora devesse ser um tempo para amplo e longo diálogo, e não se encerre a trama de dúvidas com uma exposição ante público silencioso, ou um artigo para leitores solitários.

Existe uma insatisfação por parte das mulheres de nosso tempo. O primeiro motivo, pois, parece-me, porque se precisa discutir e criticar a nossa educação, é que as mulheres nos sentimos insatisfeitas. Não que a insatisfação não seja própria de todo ser humano, mas as mulheres em particular percebemos hoje como inaceitáveis certos preconceitos e a discriminação que ocorrem a nosso respeito e conosco, e muitas vezes nos sentimos incluídas entre os grupos oprimidos desta sociedade. Embora nem todas as mulheres participem de grupos feministas, e a maioria tenha arrepios (de medo?) ante esse termo que talvez seja infeliz, porém, designa concretamente um movimento social histórico; que em alguns momentos tomou um caráter de protesto e reivindicatório, mas também leva uma tradição, e já tem um saldo positivo crítico e transformador, de expectativas e comportamentos. Um movimento social histórico concreto, que não dá para chamar com eufemismos: é ou movimento feminista ou movimento de mulheres, ao lado do movimento operário; autônomo como o movimento negro, o movimento da ecologia, o pacifismo. E as mulheres que discutimos hoje este assunto, nos reconhecemos como mal preparadas para tal discussão: por aí aparece, pois, de novo e de modo claro, urgente, a necessidade de questionarmos (sobre) a nossa educação.

Para chegarmos a sacudir o jugo político, precisamos entrar na discussão pública, e para essa atuação, não fomos preparadas. Fomos, antes, preparadas para o silêncio, a submissão, a passividade, a discrição; para termos consciência de sermos inferiores, embora essa inferioridade seja falsa, e para termos uma inferioridade real, quando fomos preparadas para o silêncio.

A saída das mulheres até agora tem sido aquela da astúcia do escravo: virar a mesa quase imperceptivelmente... e por chantagens, transformar a dependência

na forma inversa de dominação. Para sair desse círculo vicioso da dominação mútua, não temos fórmulas mágicas, nem caminhos já trilhados.

A primeira dúvida sobre a saída do círculo, minha quarta pergunta, é: *o que é ser mulher nesta cultura?* Se não soubermos que é ser mulher, como tratar da educação das mulheres?

Simone de Beauvoir, em 1949, quando escreveu *O Segundo Sexo*, já perguntava: «Será que ser mulher é ter um corpo de fêmea? É ser mãe? É ser amante?» E ela dizia que não, porque às vezes se ouve dizer, de um grupo de mulheres intelectuais, por exemplo: «está faltando mulher nesse grupo.» E por essas e outras se percebe que há no ar de nossa cultura uma concepção de mulher que não é bem isso ser fêmea, amante, mãe. Ser mulher — diz Beauvoir — é ser «o outro», a outra. É aceitar-se como outro. É suportar a heteronomia, ou seja, que outra pessoa te governe. É transferir a tua realização individual e te realizar através de outrem. É pôr-se em segundo plano. «Cherchez la femme!» dizem alguns historiadores quando fazem história política, pois «atrás de todo político existe uma mulher». E por que não há uma mulher na política? A mulher está «por trás» do médico, do pensador, do arquiteto. E por que não uma mulher na medicina, na filosofia, na arquitetura?

Existe uma base biológica para ficarmos em «segundo plano»?

Há uma discussão muito antiga sobre se há ou não uma base biológica para as diferenças de desempenho e poder entre homens e mulheres. Se alguém disser que estas diferenças se devem ao fato de podermos ser mães, penso que é preciso tomar a afirmação com muita precaução e prudência, e rever o argumento pelo avesso.

Pessoalmente, a maternidade me é traço substancial: sou mãe várias vezes, continuo sendo de vários modos, e isso marca minha história pessoal. Mas de minha experiência não deduzo nem acredito que alguns meses de gestação, alguns momentos difíceis de parto, e alguns meses de amamentação — algo tão gostoso, mas breve, possam servir para definir toda uma vida de mulher, nem a vida de todas as mulheres. Há muitas mulheres para quem a experiência da maternidade não existirá por acaso, por determinismos incontrolláveis, ou por opção. E sendo mãe, a maternidade satisfaz os anseios individuais de uma mulher apenas em parte, num plano quase instintivo, pois também somos seres culturais e desejamos participar e dar a nossa contribuição para toda a obra humana.

Evelyn Sullerot, em 1978, publicou um conjunto de trabalhos de cientistas de todas as áreas das ciências humanas em senso lato — desde a genética e a biologia à psicologia e à sociologia. *Le Fait Féminin* (Ed. Fayars, Paris), que rettem e tentam determinar em vão essa fronteira, ou amálgama ainda imprecisável entre o condicionamento biológico e o condicionamento cultural nas formas de ser femininas. Como conclusão, de novo mais dúvidas do que certezas. Só o óbvio é ainda afirmável: existem diferenças hormonais e somos — homens e mulheres — corporalmente, fisiobiologicamente diferentes. Mas os comportamentos «típicos» de macho e fêmea, de submissão e autoritarismo, de passividade e atividade, não acabam de explicar-se pelos hormônios e o sistema glandular.

Isto já em 1935 fora provado pelas pesquisas clássicas de Margaret Mead na Oceania. Em *Sexo e Temperamento*, a antropóloga faz a comunicação de suas observações junto a três tribos na Nova Guiné, situadas a pouca distância uma da outra: os Arapesh, os Mundugumor, os Tchambuli. Na primeira dessas tribos, «homens e mulheres agiam como esperamos que as mulheres ajam: de um suave modo parental e sensível»; na segunda, «ambos agiam como esperamos que os homens ajam: com bravaria iniciativa»; e na terceira, «os homens agem segundo o nosso estereótipo para as mulheres: são fingidos, usam cachos, e vão às compras, enquanto as mulheres são enérgicas, administradoras, parceiros desadornados.» (Prefácio da edição 1950: tradução pela Ed. Perspectiva).

Numa mesma ilha, pois, num primeiro grupo, o comportamento era mais ou menos indiferenciado do ponto de vista sexual, e predominavam em todos as ditas disposições femininas: homens e mulheres cuidam de crianças, da casa, da alimentação, agricultura... (p. 41); na segunda tribo, que era mais agressiva como um todo, também tanto mulheres como homens tinham atividades similares: os homens vão à guerra em defesa da tribo, mas também as mulheres são guerreiras (p. 219); na terceira tribo, Margaret Mead volta a encontrar diferenciação de papéis por sexo, quase similares aos nossos, mas de certo modo, invertidos: «as mulheres pescam, remam, provém o dinheiro e o alimento que possibilitam a dança», e «o dever dos homens é dançar» (p. 256).

A inferência do resultado das pesquisas de Margaret Mead era que «as diferenças temperamentais entre os sexos constituíam questão puramente de cultura.» (p. 165). Essa pesquisa — e essa conclusão, se constituíram, nas ciências humanas, num marco fundamental para a discussão teórica — ou «ideológica» — da questão da educação das mulheres.

Se as diferenças hormonais que realmente existem não condicionam inteiramente os caracteres «masculinos» e «femininos»; se são — como se vê nas pesquisas antropológicas — conquistas, construções, produtos culturais: *como é que esses traços culturais são mantidos ou reproduzidos?*

Por onde começam as diferenças sexuais a ser fabricadas, no que elas têm de cultural?

Em *Dalla parte delle bambine*, Elena Gianini Belotti (trabalho traduzido em português, já intitulado *O Descondicionamento da mulher e Educar para a Submissão*, títulos que não fazem juz ao título italiano e ao ótimo livro) faz um levantamento não estatístico, de usos e modos de tratar as meninas, partindo de uma observação muito aguda da realidade familiar na Itália, que, com precaução para não generalizar demais e reconhecendo as nuances, podemos reencontrar também em grande parte dos outros países de influência latina, inclusive no Brasil.

Vê-se pelas observações de Elena Belotti que na espera da criança — o bebê dentro do corpo da mãe — já se faz uma diferença de acolhimento, de aceitação social ante o menino e a menina. Poderá alguém pensar: «não, isso já é paranóia; estão imaginando coisas.» Mas a autora mostra ali, com recurso a inúmeros casos observados, como muitas vezes há um preparo do ambiente mais desejoso da presença do varão. É uma inércia social, baseada na tradição, que ainda se

mantém. Na 1ª. infância, uma vez que nasce a menina — que já foi talvez uma inconsciente ou discreta disilusão, a consciência das diferenças corporais vai ser vivenciada traumáticamente, por causa dessa valoração ambiental.

A psicanálise — quando se detém nesse complexo que se pode dar na mulher, quando se vê como corpo que não possui um pênis — toca em uma realidade: pois o sentimento de inferioridade pode surgir, e de fato surge, porque o corpo masculino em nossa cultura, nesse ambiente, nessas famílias, é o corpo associado à figura poderosa, à figura do pai que detém o poder decisivo, que manda na mãe e, portanto, também nas crianças. Essa pessoa de mais poder, que em geral é o pai, é também associada a maior atividade e maior liberdade de ação.

A identificação da menina com sua mãe, num caminho mais ou menos regular, vai acontecer, justamente por essa identificação física, e pela identificação cotidiana, do convívio: as meninas se conservam (ou são conservadas) mais do lado da mãe, «na saia da mãe».

A tendência é ser difícil promoverem-se comportamentos muito diferentes de uma geração à outra, porque a imitação é um processo que funciona sem inteiro controle da razão e da vontade individual, e a identificação com a mãe tem uma força muito grande. Isso vai ser ainda acentuado pelos jogos, brinquedos e literatura infantil.

Há observações que já são lugar-comum: as crianças gostam de jogar com brinquedos os mais variados, há meninos que gostam de brincar com bonecas; há meninas que gosta(riam) de jogar futebol... Em nossa sociedade há muitos pequenos preconceitos sutis que passam de uma geração à outra pela via dos brinquedos infantis: «menina não brinca de índio e mocinho»; «menino não é para brincar de mamãe». Quando, sob a aparência de facilitar a identificação da criança com seu próprio sexo, está-se pondo um limite demasiado irracional e precoce à imaginação; a essa faculdade de faz-de-conta da infância; à sua capacidade de dramatização, de experimentar justamente a troca de papéis sexuais fixos, e assim até elaborar mais tranquilamente a sua aceitação do que há de biológico em ser mulher ou ser homem.

Há imenso trabalho cultural para criar diferenças de comportamento cuja base biológica é, no mínimo, não evidente. As histórias infantis, por exemplo, fazem um trabalho permanente e profundo. Se de um lado expressam realidades, inconscientes talvez, e adquirem um sentido de catarse ou realização simbólica, de outro lado, ajudam a formar um mundo de anseios pessoais e de expectativas que marcam mulheres e homens até a sua idade adulta.

A história da Bela Adormecida no Bosque, que o beijo do príncipe acorda, parece-me exemplar, maravilhosamente exemplar, e paradigmático daquilo que as velhas lendas e contos de fadas vão passando para a alma da mulheres: elas devem ficar à espera, como dentro de um bosque cheio de espinhos enredados que afasta grande número de visitantes; um príncipe mais forte do que os outros um dia chegará, vencerá os obstáculos do bosque mal-assombrado; e com seu beijo a acordará e devolverá à vida: à vigília, ao movimento. Assim se insufla a falsa consciência da desnecessidade da ação e o contentamento na passividade da espera — do ato mágico que vem de fora, de alguém mais forte, de alguém másculo que justamente vai acordá-la, todo poderoso como um deus.

Deixando as velhas histórias, que muitas vezes são belas histórias, embora cheias de belas mentiras, vemos que nas escolas também se acentuam esses dois rumos: da passividade, da ação.

As separações das atividades propostas a meninos e meninas já existem desde a escola maternal. Na escola primária se tornam mais sutis, escondidas — só aparecem na hora dos trabalhos manuais, por exemplo, ou na educação física. Há um estranho dado de que as meninas obtêm em média, grosso modo, uma melhor performance na escola primária do que os meninos; mesmo que pudesse ajudar para fazer cair o velho preconceito de que as meninas são menos inteligentes, talvez deva ser atribuído antes ao fato de elas serem instigadas desde cedo a serem mais adaptadas e passivas, submissas, e a escola premiar essa atitude de maior submissão e adaptação. Uma alma mais obediente na escola acaba por ganhar melhores notas...

Na escola secundária começam a transparecer os pesos das diferenças de papéis sociais atribuídos aos adultos de cada sexo.

Por exemplo, pesquisas mostram que, na adolescência, de repente, meninas que rendiam mais do que meninos em matemática, começam a fracassar em matemática. Como se a puberdade e a maturação sexual (a menstruação) tornassem as meninas menos capazes para lidar com números. É evidente que não pode ser isso. O que deve estar acontecendo é que, na adolescência, começam a interferir novos fatores ambientais, que se refletem no equilíbrio emocional da meninas, e fazem com que essas tomem novas timidez — por exemplo, não possam, nem queiram aparecer como inteligentes no domínio da matemática. Muitas têm mesmo de temer parecer que entenderam melhor um teorema do que seu namorado que senta na fila de trás, pois não é considerado nada feminino ter muito rendimento intelectual, menos ainda suplantando o namorado em seja o que for.⁽¹⁾

Com isso tudo, pois, *para que atividades somos preparadas em nossa cultura?*

Hanna Arendt, em *A condição humana*, faz uma distinção que, no meu entender, ajuda bastante a compreender o problema.

A autora citada distingue três níveis ou âmbitos da atividade humana, por oposição à contemplação:

Em primeiro lugar, está o *LABOR*, que é o trabalho do *corpo* humano, feito pela sobrevivência, com vistas à conservação ou à reprodução da vida: é o esforço no arado, do corpo no arado, sobre a terra, lançando as sementes; é o esforço da mulher em seu corpo mesmo, quando reproduz a espécie.

Além do labor, está o *trabalho* propriamente dito — o trabalho produtivo, aquela atividade que cria coisas, que constitui «a obra humana». É o trabalho da *mão* do homem: a produção da mão que cria utilidades, ou inutilidades que são belezas, como é o resultado da mão do artista.

(1) Para completar a abordagem da questão, convém ler os artigos publicados por Maria Conceição Carrion no Caderno de Sábado do Correio do Povo, em 1980.

E, na concepção de H. Arendt, além do labor e do trabalho, está a *AÇÃO*, que nada cria, mas põe em comunicação pessoas com pessoas: é o trabalho-ação, no plano da política, cujo meio, cujo instrumento é o *discurso*.

No primeiro plano da atividade humana — o labor do corpo, as mulheres sempre estivessem presentes e fomos utilizadas e necessárias. Não só com o corpo no labor da espécie, mas na lavoura, nesse esforço, referente à sobrevivência, às necessidades mínimas da vida. O que houve foi uma grande confusão secular com relação às mulheres em nossa cultura: ideologicamente, o labor foi considerado atividade suficiente para uma mulher, e foi mitificado. A nossa sexualidade, como reprodução, dentro da família e do casamento, seria tida por nossa produção e ação suficiente: a mulher se realizaria como reprodutora, e a reprodução, mais serviços domésticos, seriam por muito tempo considerados como a produção própria da mulher — aí está um engano que ainda hoje por vezes aparece...

As mulheres não se «expressam» pelo serviço doméstico, repetitivo, isolado; uma mulher não se expressa só pela reprodução. Nenhum ser humano se expressa no labor: esse é necessário para viver, para sobreviver, e até para se sentir bem, quem sabe mesmo, para ser feliz..., mas o trabalho que expressa o indivíduo é também aquele que diz o que nós somos porque foi feito por nossa mão, ou foi posto por nossa voz na vida pública.

Aí é que está a passagem difícil: a passagem das mulheres do âmbito da atividade labor, ao mesmo tempo, da produção econômica — ainda *doméstica* no sentido clássico, para a atividade *política*, que para as mulheres (como para muitos grupos de homens também...) é uma conquista a ser completada, que está em andamento.

O labor — e a permanência no doméstico, não podem realizar as mulheres inteiramente, principalmente porque, nas sociedades modernas urbanizadas e industrializadas, a casa não é mais aquele centro da vida comunitária como na aldeia primitiva; é o reino da dependência econômica, do isolamento social, da alienação política, em nossa sociedade onde há separação estrita entre o doméstico e o público. Nas sociedades burocráticas de hoje, mesmo o trabalho produtivo feito socialmente, industrial, é como que «domesticado», despolitizado. É difícil discernir cenários onde se dê a ação política, como na polis grega, que serve de inspiração ao modelo de Hannah Arendt. E por isso, o âmbito da vida familiar não pôde mais circunscrever a atividade e a vida das mulheres.

Por que se põem em crise, pois, os papéis atribuídos a cada sexo em nossa sociedade?

Alguns motivos econômicos já foram muitas vezes apontados: a industrialização; um novo modo de produção desenvolvido nos últimos séculos se faz por cada vez maior automação. Num primeiro momento, a maquinaria moderna revela que tanto a mão do homem como a da mulher podem ter a mesma força produtiva: ao acionar um botão, ou ao passar um fio no gancho adequado, as diferenças musculares perdem significação: a mão da mulher às vezes é até mais adequada, mais acostumada a trabalho de linha e agulha, dispondo de domínio mais fino, mais delicado, de movimentos.

Num primeiro momento, pois, a industrialização chama a mão-de-obra feminina, para num segundo momento, quando a automação se sofisticava, de tal maneira que não precisa mais de tantos operários, dispensar de novo as mulheres. Esse é um retrocesso que gera conflito do grupo das mulheres com a sociedade. Por outro lado, mesmo quando as mulheres são empregadas, não se provê o atendimento apropriado da alimentação familiar e do cuidado das crianças, o que continua a ser realizado pelas mesmas mulheres, como dupla ou tripla jornada de trabalho, pelo que o fato de estar empregada não diminuirá a insatisfação da mulher com este estado de coisas, ao contrário.

Outra causa da atual crise dos papéis (sociais) sexuais parece ser o próprio desenvolvimento das ciências físicas e biológicas. Enquanto o desenvolvimento tecnológico transforma o modo de produção e criam-se novas formas de relação no trabalho, assim, as constantes pesquisas na medicina tornam possível para as mulheres — sendo os partos facilitados e maior o controle da natalidade — uma expectativa de vida mais longa.

É claro que há distinções muito grandes entre as realidades das diversas classes sociais, e entre as regiões mais pobres e as mais desenvolvidas; diferenças muito notáveis em nossa sociedade brasileira. Contudo, em termos gerais, constata-se um aumento da vida das mulheres.

As transformações tecnológicas e científicas, por sua vez, se acompanham de mudanças sociais propriamente ditas. Assim, nas grandes cidades modernas concentram-se enormes populações, que trabalham na indústria ou em outros empregos e serviços, mas não mais junto à moradia, como no artesanato. Isto faz com que as famílias sejam lançadas numa situação de isolamento muito especial, além de serem reduzidas as suas funções sociais. De certa maneira, nas classes trabalhadoras de menor renda, a família é como que desestruturada, pois não se criam condições de tempo e espaço para um convívio entre as pessoas da mesma moradia. A relação entre as gerações se abala. A tradição que era trazida pela geração mais velha, através de sua memória, é hoje superada pela crescente escolarização dos mais novos, que podem (ao menos em parte) acompanhar melhor o desenvolvimento e a rápida mudança do saber e da técnica, e por isso mesmo, nesta «civilização da técnica» os mais jovens passam a «saber mais» do que os mais velhos, exigindo uma nova equação do seu relacionamento. A estrutura interna da família, pois, é completamente modificada nas cidades modernas, e essa é talvez uma das mais fortes razões para a chamada «crise» — ou o questionamento e mudança dos papéis sexuais tradicionais.

Mas a crise também se dá no âmbito próprio da política, e como fenômeno posto pela discussão moderna. O questionamento da dominação da mulher e de sua minoridade doméstica já é posta pelos movimentos progressistas contemporâneos dos séculos XVIII e XIX, já pelo Iluminismo burguês e pela Revolução Francesa, e depois, pelo movimento socialista, quando trazem lutas de cunho igualitaristas, e reivindicam — aqueles, «igualdade de direitos para todos os cidadãos», ou — estes, «salário justo para quem trabalha», afirmando-se uma nova concepção de justiça social, e uma pretensão nova, a uma sociedade sem classes, através da liderança dos trabalhadores.

Outro fato político — este, negativo, o das duas grandes guerras deste século, teve influência para a revisão dos papéis sexuais. Na ausência de seus homens enviados para o front, os países em conflito viram-se obrigados a utilizar mão-de-obra feminina, que, depois de ser experimentada, não podia mais ser considerada inapta, pois havia demonstrado na prática suas possibilidades.

Finalmente, são abaladas as rígidas fronteiras entre a atuação feminina e masculina, pelo movimento específico de mulheres, seja do lado do feminismo burguês, que protesta e reivindica direitos formais de cidadania: o voto, a maioria jurídica, autonomia financeira, a revisão do código civil, direito à propriedade; seja do lado dos movimentos de mulheres trabalhadoras socialistas, que vêm a necessidade de transformar a sociedade profundamente, não só no que tange às relações de produção, mas também nas estruturas das relações de reprodução...

Essa «crise» — ou diluição dos «papéis sexuais», assusta a muitos. Há quem deseje controlá-la, dominá-la, diminuí-la, pelo menos, interferir na condução dos fatos: a igreja, o estado, e hoje em dia, ainda com mais sucesso talvez, a corporação da medicina. Vivemos o auge do triunfo dos terapeutas sobre o controle do comportamento individual. Eles é que pretendem poder dizer o que é normal ou não, o que é sadio ou não, também para as mulheres modernas.

A escola se inquieta e procura manter o controle dessa transformação.

E por que tanta reação ante esta transformação dos papéis sexuais em nossa sociedade?

Poderíamos tentar interpretar de um modo psicológico. A reação seria devida ao medo do desconhecido — nosso mesmo, das mulheres que não sabemos para onde vai o nosso futuro, uma vez que cortamos aquelas amarras e proteções do doméstico. Ou será o medo que os homens inconscientemente sentem pelas mulheres — bem expresso nas velhas lendas e mitos que falam em bruxas, mulheres venenosas e sereias enganadoras? Ou será uma espécie de saudade regressiva do “feminino”, o «eterno feminino», eco ou símbolo do lugar original protegido — um útero... (a casa não lembra um pouco um útero?)

Será um motivo ecológico que está na raiz do medo ante a transformação da atitude das mulheres? Nessa sociedade em que a vida coletiva se encontra ameaçada — pela poluição, pelas armas destruidoras, o argumento biológico não tem uma razão de ser? Seria (pelo lado do avesso) o seguinte raciocínio: «alguém que cuidava da vida, como a mulher; alguém que dedicava a sua vida para a vida da espécie; esse alguém está desertando do serviço da vida?» Uma sociedade ameaçada em sua sobrevivência, reagiria à mudança das mulheres por uma espécie de «instinto coletivo de auto-preservação»? Esta parece-me uma hipótese biologista demais. Ainda mais quando vemos que, justamente os movimentos da ecologia e do feminismo se encontram atualmente associados na prática, em muitos países. Os ecologistas são aliados do movimento feminista, e vice-versa. Não são os que se preocupam com a conservação da vida que se opõem às mudanças na divisão sexual das tarefas da vida.

Para a reação e o medo ante o movimento feminista, estarão influenciando interesses econômicos: o receio ante os custos de equipamentos sociais

complementares que se fazem necessários? Porque se as mulheres não continuarem a exercer sem reclamar todas as tarefas gratuitas que faziam — cada uma em seu lar, surge a necessidade cada vez mais clara de equipamentos sociais como creches, refeitórios populares e lavanderias. Isto exige recursos; exige espaço no orçamento das empresas, nos orçamentos públicos; certamente, esta pode ser uma das motivações mais ou menos conscientes contra o movimento de mulheres e a sua saída de seu «refúgio tradicional.»

Quase ao terminar, mais uma pergunta que venho repetindo há algum tempo: *por que é difícil mudar esta situação, se somos nós mulheres as educadoras?* Somos as mulheres que «educamos» — nas famílias, nas escolas. Somos a grande maioria, mais de 90% das professoras primárias. Talvez sejamos apenas instrumentos de um sistema educacional? Como não fomos preparadas para a autonomia, somos instrumentos, vítimas ideais para autoritarismos totalitarismos. Sabemos como o fascismo na Itália, e o nazismo na Alemanha de Hitler se mantiveram e usaram em grande parte o apoio das mulheres. Nós não somos os anjos da história... Os totalitarismos puderam sempre apoiar-se na falta de consciência da mulher isolada da vida política. (O filme *UM DIA MUITO ESPECIAL*, de Ettore Scola, mostra bem essa utilização e marginalização das mulheres que tornou o fascismo possível). Maria Antonietta Macchiochi analisa detidamente esses fatos aqui apenas aludidos; em seu livro *Les femmes et leurs maîtres*. A domesticação das mulheres está em relação (e em proporção) com a domesticação da sociedade como um conjunto. No momento em que as mulheres, como grande grupo, ascenderem à discussão pública, e tomarem um lugar mais efetivo, no abrir espaços públicos para debate de seus problemas e interesses, espaços esses que ainda são escassos, menos chance terá a dominação totalitária de se afirmar e manter dentro dessa sociedade.

Portanto, para terminarmos olhando uma perspectiva orientadora para a ação dos professores, perguntemos finalmente: *e como deveria ser a educação das mulheres de nosso tempo?*

Não deveriam acentuar-se tantas diferenças de expectativas ante o modo de ser e a atuação dos jovens dos dois sexos. Dar mais lugar para aparecerem as diferenças individuais, independentes do fato de ser mulher ou de ser homem. Tentar compensar a secular herança feminina da timidez, da obediência, do silêncio, com uma nova ênfase na formação da capacidade de autonomia das mulheres. A escola, hoje, deve criar nas mulheres a auto-confiança necessária e incentivar a manifestação de sua criatividade e iniciativa, de modo a contrapesar a tradição da passividade que já é disposição interna. Formar a confiança das mulheres em si mesmas e nos outros: como pessoas que são reconhecidas como fisio-hormonal-corporalmente diferentes de seus colegas homens, mas que jurídico-econômico-socialmente ascendem ao status de iguais, e têm direitos iguais a desenvolver suas potencialidades igualmente múltiplas e variadas.

A rapidez e brevidade desta comunicação, procurando ser sintética sem esquecer a diversidade de aspectos do problema, pode ser percebida como

superficialidade. É o risco da palavra falada, para grande público. Como começo de conversa, portanto — como pretexto para leituras e debates futuros, suponho que seja suficiente e tenha um sentido.

ABSTRACT

Why is it necessary to discuss the education of women? What does it mean to be a woman in this culture? Is there a biological basis for women to stay at the **back-ground** in the human history? If this is a culturally builded fact, how do these cultural characteristics reproduce themselves? For which activities are we women prepared in our culture? Why do the sexual roles get into a crisis today in our society? Why do we see such a strong reaction in **front of this social change**? Why is it difficult to change this situation, if we women are the most of the educators? And how ought to be the education of women in our time?

There were ten or eleven questions, we kept nine of them; the answers begin to be researched .

(Recebido para publicação em 09.05.83)

PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO

MOSQUERA, Juan José. *Educação para a saúde: desafios para a sociedade em mudança*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 1983. 111 p.

“Parece-nos importante dizer que este livro objetiva, em primeiro lugar, alertar, conscientizar e levar à ação as pessoas que compõem as organizações de ensino, para que estas possam detectar, prever, cuidar e procurar índices mais viáveis de saúde.”

SETTINERI, Luiz. *Educação psicocinética: considerações bio-psicodidáticas para a Educação Física*. Porto Alegre, Sulina, 1979. 280p

“O trabalho procura atender um papel importante no ensino do ciclo fundamental, enfocando os aspectos biológico, sociológico, e didático da Educação Física.”

SUMAR, Sonia. **YOGA PARA EXCEPCIONAIS**. São Paulo, Global Editora 1983. 135p.

Este livro é fruto de duas experiências: as experiências de uma mãe que sendo professora de Yoga e tendo uma filha excepcional, resolveu colocar sua experiência de mestra no enfrentamento da situação de educar uma filha excepcional com a ajuda do Yoga.

ALMEIDA, B. Hamilton. *O outro lado das telecomunicações*. Porto Alegre, Sulina, 1983.

“Padre Landel de Moura desenvolveu teorias revolucionárias, realizou experiências públicas em São Paulo, obteve patentes no Brasil e nos Estados Unidos, porém, acusado de heresia, foi perseguido e ignorado em sua época. Tido como louco, não recebeu nenhum apoio”.

LER — PARA QUÊ? — UMA CONVERSA ENTRE PROFESSORES*

Ligia Morrone Averbuck **

«No memento em que a escola perde suas
forças próprias, uma larga opinião dela
reclama a solução dos mais graves
problemas da sociedade contemporânea:
*uma redefinição da cultura, a integração
da juventude*».

Michel de Certeau, *La culture au pluriel*.

Qualquer reflexão sobre as relações do aluno com a escola supõe que se identifique o espaço em que se situam os termos do problema: a realidade em que vive este aluno e da qual a escola é parte. Toda reflexão sobre a *cultura* hoje, no mundo ocidental, deve, inevitavelmente, considerar a realidade contemporânea, a existência de uma «cultura de massa», termo que, em falta de outro mais específico, adotamos quando nos referimos àquela que, através da indústria cultural, se propaga e, englobando a sociedade ocidental como um todo, transforma o mundo no que Mc Luhan denominou «aldeia global».

Utilizada de forma genérica, esta expressão se refere às formas culturais que, a partir do século XVIII, permitiram a larga difusão da comunicação social. Num sentido amplo, a cultura de massa teria nascido com Gutenberg; num sentido restrito, é filha da revolução industrial, emergindo aos fins do séc. XVIII, com a expansão dos jornais, do romance de folhetim, da opereta, do cartaz, que asseguram a multiplicação da comunicação, pondo em risco a exclusividade da obra de arte (conforme mostrou Walter Benjamin).

Assim, no momento da ascensão da burguesia, a cultura se vulgariza e democratiza, determinando mudanças nos padrões de gosto (de aristocrata a burguês), quando o livro e a leitura passam a ser do domínio de um público crescente. Cultura de massa, expansão da revolução industrial, do capitalismo

* Palestra proferida na Escola Normal Paulo da Gama, Porto Alegre, em 11 de agosto de 1981.

** Mestre em Letras; Doutoranda (USP); Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

liberal e da sociedade de consumo vêm juntos: a estes elementos vão se associar a era da eletricidade e finalmente a era da eletrônica e o poder de penetração das informações e formas de comunicação torna-se irrefreável. Pensar em «cultura de massa» supõe refletir sobre todos estes aspectos em seu conjunto e nenhuma análise que subtraia algum de seus dados deixará de caminhar sobre pistas falsas.

É assim, na medida em que a cultura de massa está ligada ao fenômeno do *consumo*, que ela se instala, definitivamente, no século XX, quando o capitalismo não mais liberal, mas de organização (monopolista), cria as condições para uma efetiva sociedade de consumo (cimentada sobretudo por veículos como a TV, além do cinema, do rádio, dos *out-doors*; etc.).

De todos os veículos de cultura de massa é, sem dúvida, a TV o que tem o efeito maior sobre o homem, e isto não somente por sua força de atuação, como por sua difusão em todos os níveis da sociedade e por sua imediatividade. A rapidez com que a TV faz chegar o acontecimento integral aos espectadores é, talvez, uma de suas maiores forças impressivas e razão de seu maior sucesso. Em sua força de imediatismo e urgência, a TV — contrariamente à sensação de perenidade que o texto impresso oferece — propõe o *efêmero*, o *circunstancial*, no qual tudo passa a se envolver num magma indistinto, num mosaico onde também o homem se perde. Pela multiplicidade de estímulos indistintos, ela *não seleciona*, e a informação mais grave que diga respeito à sociedade ou à vida humana, pode vir ao lado da maior banalidade.

Rica e contraditória (lembre-se o «paraíso global») comparada com o que a leitura oferece, a TV muitas vezes se apresenta como um meio de informação (e diversão) infinitamente mais fácil e, freqüentemente, mais atraente. O mundo mágico do vídeo, invadindo as residências por um tempo elástico, faz com que a mensagem audiovisual se transforme em companheira permanente do homem moderno, parte do seu cotidiano, membro de sua família.

No entanto, não nos enganemos. Como bem nota L. C. Lisboa (1977, p. 41.2).

«O fato é que os chamados audiovisuais comunicam a um tempo limitado, enquanto a letra impressa está sempre disponível. Além disso, esta dispõe de uma credibilidade de documento, podendo ser consultada, exibida e guardada». E acrescenta: «o escrito é procurado pelos que o consomem, enquanto a comunicação audiovisual nos chega como uma visita»*

Assim é que, meio poderoso, suas características mais marcantes são responsáveis por sua penetração, já que, voltada para um público que deseja atrair, ela fala sobre o que lhe diz respeito, usando uma linguagem acessível. Contraditoriamente, se seu sucesso advém desta destinação à massa, esse aspecto encobre sua verdadeira utilização que é a de corresponder ao jogo de interesses de seus patrocinadores. Na sociedade capitalista, isto significa: o jogo do consumo.

Portanto, fazendo do espectador seu instrumento, num país de poucos leitores, a TV poderá tornar-se a grande «formadora» de mentes pouco críticas e sem defesas.

A cultura de massa, veiculada pelos canais da indústria cultural tem, inegavelmente, um efeito narcotizante, sendo buscada, sobretudo, como fuga da realidade, «distração». Oferecendo a diversão, na verdade, essas formas culturais podem mascarar realidades intoleráveis às quais servem de escape.

Podemos notar que, conforme um levantamento recente sobre a indústria cultural no Brasil, existem no país mais de 7 estações de TV para cerca de 13 milhões de receptores de TV, o que pode ser avaliado em uma audiência possível de 50 milhões de pessoas.(a)

Em contraposição, sabemos que existem 280 jornais diários (que não chegam a ser lidos por 4 milhões de pessoas). Quanto ao livro, sobre o qual voltaremos a falar, são lançados no mercado, anualmente, entre 4.000 e 6.000 títulos cujas tiragens oscilam entre 3.000 e 5.000 exemplares(a). O que acontece, no entanto, é que nestes números se incluem os livros didáticos (e técnicos) que ocupam cerca de 25% do total de exemplares publicados (e que, certamente, não podem ser considerados como material de «leitura», num sentido estrito). Com todos esses dados, no entanto, ainda se verifica que: 20% da população brasileira não ouve rádio; 50% não vê TV; 80% (pelo menos) não lê jornais ou revistas. Quanto aos livros, a situação é bem pior (os didáticos são lidos apenas por 25% da população, na melhor das hipóteses).

Como se vê, a leitura do livro, indiscutivelmente meio que oferece maiores dificuldades para o leitor, está em último lugar na escala das prioridades dos meios de comunicação de massa utilizados pelo brasileiro. Num país de tantas deficiências culturais, sociais e econômicas, se isso não é de espantar é, sem dúvida, razão para preocupação pelos que têm para a sociedade um projeto de humanização.

É ainda L.C. Lisboa (1977, p.13) quem observa que

«Se a literatura é mero passatempo para o homem comum, isto se deve (em parte) à indolência mental gerada pelo excesso de informações que ele recebe».

«Em meio a tanto lixo — a mente cansada perde a faculdade de selecionar — os valores se diluem e a *Divina Comédia* já não se distancia muito de uma fotonovela. Em busca do mais fácil, surge uma necessidade quase diabólica de divertimento leve.

O consumidor de banalidades está pronto para ser usado».

(a) Dados de 1971, fornecidos por Boletim da Câmara Brasileira do Livro.

Os afortunados alunos que ultrapassam essa barreira e descobrem o “prazer da leitura” são os que, através do convívio com os livros, se apossam dos meios para seu crescimento pessoal.

Ezequiel Silva (1981, p. 38 e 39) registra que

«as experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento». E ainda: «Em outras palavras: a produção e divulgação da ciência e da cultura parecem caminhar por meio de veículos que se utilizam da expressão escrita».

No entanto, seria desejável e necessário que a possibilidade dessa experiência não se desse por um feliz acaso na vida de algumas pessoas, mas que fizesse parte de uma sábia e decidida programação da escola, em uma sociedade que fizesse dessa meta uma prioridade. Apesar disso, os estudiosos da questão (psicólogos, linguistas, filósofos, sociólogos) reconhecem que a leitura, outrora considerada simples meio de receber uma mensagem importante, realiza-se como um ato em que se desenvolve um processo de vários níveis e que contribui decisivamente para o desenvolvimento do intelecto, de vez que trabalha ao nível da *cognição* e da *linguagem*. Por esta razão, ela é uma forma, das melhores, de *aprendizagem*, um dos meios eficazes de desenvolvimento da *linguagem* e da *personalidade* (já que o trabalho sobre a linguagem é o trabalho sobre o homem).

Assim, as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da linguagem, e que são o objeto da preocupação de todos nós, professores de Língua e Literatura, preocupação que deveria, na verdade, ser partilhada por todo educador, se centram no âmago da questão da própria realidade em que está inserido o aluno, contemporâneo de uma sociedade desumanizada.

A dificuldade que verificamos na área da *compreensão* da leitura, por exemplo, não se vincula tão somente às diferenças de domínio dos mecanismos do próprio ato de ler, mas, também, à própria dificuldade do leitor (aluno) em atingir o mundo do outro, em sair de seu subjetivismo para partilhar de uma outra experiência.

Analisando a questão da leitura em sociedades ocidentais, R. Bamberger (1977), nota que «o elemento humanitário está enfraquecendo, que estão diminuindo as capacidades de partilhar uma *experiência* de simpatia e de avaliação». E acrescenta que «a maior compreensão tecnológica dificilmente compensará uma coisa dessas».

A regressão dos talentos da linguagem não decorre, por certo, apenas do interesse crescente pela tecnologia, mas pelo «excesso de informações», vindas dos estímulos visuais (sobretudo TV e HQ) que a criança recebe e, sem decodificação crítica, se não enfraquece sua imaginação, não a estimula. A massificação se faz pela ausência de um diálogo entre este jovem leitor e a realidade que o cerca.

Por conseguinte, há que se considerar a leitura como recurso maior contra esse por assim dizer «enfraquecimentos da linguagem», reflexo da ausência de um *diálogo* verdadeiro entre o leitor e a realidade que o rodeia.

Nestas circunstâncias, a leitura (e a literatura como extensão) aparece como forma possível de “resistência” num mundo dominado pela cultura de massa e pelo poder da informação, como caminho para a formação do *senso crítico*, da capacidade de *juízo*, daquele encontro e identidade com as próprias aspirações, oriundos da reflexão sobre a realidade, propiciado pela *leitura*.

A importância da *reflexão*, proporcionada pelo desenvolvimento da *compreensão* (que a leitura estimula e da qual é uma etapa) é salientada por Paul Ricoeur que, em *O conflito das interpretações* (1978. p. 19), escreve:

«A reflexão é uma crítica; não no sentido (Kantiano) de uma justificação da ciência e do dever, mas no sentido em que o *Cogito* só pode ser reapropriado mediante uma decifração (de nosso esforço) aplicada aos documentos da (de sua) vida.
A reflexão é a apropriação de nosso esforço por existir e de nosso desejo de ser, através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo.»

Evidentemente, a tarefa de conduzir o aluno a esta reflexão não se apresenta como fácil, mas é também, evidentemente, o único caminho para reaproximá-lo de sua medida de humanidade e conhecimento do mundo e de si mesmo.

Diante desse quadro de realidade é que se coloca o professor de Língua Portuguesa ou de Comunicação e Expressão.

Recebendo um aluno que é «bombardeado» por uma cultura de massa, e que, pelos próprios valores da sociedade em que vive, não é estimulado a *ler*, ele deverá tentar *quebrar resistências* e despertar neste aluno o *desejo de ler* (que antecede à formação do «hábito de ler»).

Convicto de que «a crise da cultura» (em que se insere a crise da leitura) é parte de uma crise maior que é a do homem na sociedade, cabe ao professor encaminhar seus alunos para armarem suas defesas. Como numa guerra de guerrilha em que tudo é válido, o trabalho do professor precisa se fazer maciço e, se possível, tão forte quanto o é o da pressão exercida pela estrutura social em sentido contrário. E aqui abro um parêntese para lembrar que falo em sociedade num sentido geral e dele não excludo os pais que poderiam ser aliados da escola, mas que, assim como os professores, são objeto da mesma pressão.

A resposta a estas questões está contida, para nós, professores de Língua e de Literatura ou de Área de Comunicação e Expressão do ensino de 1º. e 2º. grau, na consciência de que é preciso dar, ao estudante, no que se refere à sua linguagem, condições de expressão de si mesmo, de tradução do mundo que o rodeia (compreensão) e de comunicação com o outro.

A *expressão de si* — oriunda do auto-conhecimento, da identificação dos próprios anseios e da formação da própria consciência — pode se fazer também

através da leitura, na medida em que o aluno puder ler textos (livros), que lhe falem de seu mundo, de seus sentimentos, emoções e desejos, em que se lhe ofereçam histórias que digam respeito à sua realidade (não apenas externa como interna). Bruno Bettelheim, em seu estudo sobre o contos de fadas, acentua o papel liberador que as histórias podem ter sobre o psiquismo infantil, ângulo em que a leitura surge como fonte de auto-conhecimento.

Por outro lado, é também via leitura que se atingirá outro nível do conhecimento, o conhecimento do mundo, o outro, obtido através de uma leitura feita para *informar-se* (cognitiva).

Neste caso, o efeito do desenvolvimento desta capacidade se estende a várias outras áreas do conhecimento e da vida do aluno, na medida em que, na escola atual, ela determina, em quase 100% dos casos, as possibilidades do êxito escolar e, muito possivelmente, *social*.

É esta mesma leitura «informativa» que amplia a possibilidade maior de expressão, pois só existe «expressão», quando se tem algo a dizer evidentemente. O vazio das redações escolares com que nos deparamos diariamente é proveniente, em quase 100% dos casos, deste «vazio cultural», desta «ausência de conteúdo», determinada pela falta de leitura e de exercício de reflexão. Isto porque é também decorrente este *vazio* da falta de senso *crítico*, que a leitura realizada num nível de maior profundidade poderia permitir. Ler e comparar, ler e julgar, ler e escolher, ler e avaliar a qualidade do que se leu, são processos e etapas a que o professor que deseja formar o discernimento do aluno, não pode se furtar. Não basta selecionar material para o aluno (e este é outro importante capítulo sobre o qual não vou poder me deter) e entregar a ele para que esse leitor o «digira».

É preciso, antes, esperar dele uma resposta — a de sua medida de avaliação do que lhe foi dado, sua crítica, sua relação com o texto, momento fundamental no processo.

E, *last but not least*, cumpriria não esquecer uma função da leitura sobre a qual ainda não tocamos, mas que não é menos essencial — a de alargar a imaginação do leitor. A imaginação, parceira da criação, assim, o ponto de partida e chegada do ensino libertador, aquele que deseja dar aos alunos elementos para sua auto-construção.

É neste ponto que surge o papel fundamental da *literatura*, em todos os níveis do ensino, desde os contos de fadas aos textos literários mais complexos, e hoje se pode falar de literatura infantil desde as classes da escola maternal, como elemento desencadeante da fantasia, do sonho, da imaginação. A poesia e a ficção em geral podem dar expressão ao mundo interior e ao desejo de evasão do homem sem conduzi-lo, à alienação, porque a expressão da própria realidade e o conhecimento dos que nos são semelhantes não é evasão.

É a partir desta leitura, a do imaginário, que se pode formar o verdadeiro prazer da leitura, única forma capaz de conduzir a uma verdadeira necessidade de

ler. Isto significa, em princípio, leitura feita em liberdade, escolhida livremente e desenvolvida dentro do ritmo de cada um. E evito aqui falar em *hábito*, palavra de conotação prejudicada, porque associada à rotina, substituindo-a por *necessidade*, que é condição imperiosa, interna, e que, uma vez atendida, conduz à satisfação pessoal.

E satisfação plena é o que deve proporcionar a leitura bem conduzida por um professor consciente do *poder dessa leitura*, no mundo em que vive, com um compromisso social assumido para com os jovens que a sociedade lhe confiou.

Não tenho a pretensão de trazer respostas para a angústia que, acredito, a maioria dos colegas professores vive diante de sua responsabilidade. Quero apenas me associar a esta indagação e acrescentar minha convicção pessoal de que o primeiro passo para se encontrar as respostas é o de colocar as perguntas. Dentro delas estão as respostas que procuramos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo, Cultrix, 1977.
2. BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa, Edições 70, 1974.
3. GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida nacional*. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
4. LISBOA, Luiz Carlos. *Olhos de ver, ouvidos de ouvir*. Rio de Janeiro, Difel, 1977.
5. MARTINS, Wilson. *A palavra escrita*. São Paulo, Anhembi, 1957.
6. RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro, Imago, 1978.
7. SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1981.

(Recebido para publicação em 07.06.83)

PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO

GAELZER, Lena. *O recreio na escola do 1º. grau*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 1979 35p.

“A autora enfoca que o recreio deve ser planejado, realizado e avaliado em relação ao crescimento integral, à maturidade individual, à formação de hábitos sadios e à assimilação de conhecimentos novos”.

SANTAROSA, Lucila. *O computador na Avaliação Formativa*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 1982. 165 p.

“O presente estudo visa a explorar a potencialidade do computador na avaliação da aprendizagem, especificamente buscando verificar, avaliação formativa, os efeitos da sua utilização sobre o comportamento dos alunos”.

DE BONI, Luiz A. *Entre o passado e o desencanto*. Porto Alegre, EST, C. Postal 35. 120 p.

Obra que levanta a experiência cultural de descendentes italianos na região nordeste do Estado, através de depoimentos prestados por eles mesmos a alunos da disciplina “Estudos de Problemas Brasileiros”.

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO

*Leda Osorio Mársico **

RESUMO

Este artigo propõe-se fazer uma reflexão sobre as tendências da educação brasileira atual, conseqüentes às reformas políticas e sociais introduzidas no país desde 1964. No desenvolvimento desta reflexão são abordados os seguintes problemas: o da implementação efetiva da educação artística nas escolas e o da formação do professor de educação artística.

Também tece considerações sobre a dimensão estética da educação que envolve aspectos, tais como: o «experimentar» as relações entre o intelecto e o sentimento e as características lúdicas das atividades artísticas no mundo infantil.

1 ASPECTOS GERAIS

Uma reflexão sobre as tendências da educação brasileira na atualidade levamos certamente à constatação de que essa educação é eminentemente pragmatista e nela a arte não tem um papel relevante, antes apresenta-se como um mero apêndice ou preparação para atividades «consideradas superiores».

Em 1964, em conseqüência das reformas políticas por que passou o país, foi adotado o «modelo de desenvolvimento» como uma solução para maior abertura ao capital estrangeiro.

A preocupação era, então, «modernizar e desenvolver» o país. Para tanto, foram adotados métodos e procedimentos de outras culturas, especialmente a norte-americana na educação. A ênfase foi dada ao desenvolvimento que se tornou sinônimo de crescimento econômico. A importação de idéias e modos de vida passaram a contribuir cada vez mais para nossa despersonalização como nação. Neste contexto, os meios de comunicação, principalmente a TV, constituíram-se um poderoso veículo de difusão e homogeneização cultural. O brasileiro hoje

*Professora do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS.

nasce e cresce recebendo pela televisão mensagens, na grande maioria, de segunda ordem e infiltrada de publicidade.

Por isso podemos dizer que as bases do nosso modelo educacional atual são econômicas. O sistema escolar dispôs-se a transmitir conceitos para adequar o educando ao modelo econômico nacional. Tanto é assim que o calendário escolar está balizado de programações que servem ao consumismo de nossa sociedade: Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia dos Namorados, etc. A escola já não se propõe fazer do educando um agente de mudança no ambiente histórico-cultural em que vive.

A mesma Lei 5.692, que profissionalizou o ensino brasileiro para melhor atender à demanda de trabalho e do desenvolvimento econômico, também tornou obrigatória a educação artística no 1º e 2º graus.

Se examinarmos os fatos, vamos verificar que a obrigatoriedade da educação artística no currículo desempenha, em nosso contexto, uma função que se esvazia à medida em que é implementada. Ou seja, sua presença permite que se possa falar no caráter «humanizante» e «formativo» do nosso sistema educacional, voltado para o «homem integral». Entretanto, a situação da educação artística é extremamente enganosa. Primeiro, porque, se a Lei tornou obrigatória essa educação, as condições reais, econômicas e materiais para sua implementação efetiva não existem. Em segundo lugar, porque a educação artística, compreendendo as áreas: música, teatro e artes plásticas, devendo ser desenvolvida no 1º e 2º graus, conta com professores, na maioria, polivalentes. Ora, a formação desses professores tem-se revelado bastante deficitária.

Ter um professor especializado para cada forma de expressão é economicamente impraticável na atual conjuntura do país. Isso leva os professores a desenvolverem atividades que não conhecem bem, a fim de cumprirem as exigências programáticas e legais.

Acresce, ainda, que o professor de educação artística inexistente na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Cabe ao professor de classe incluir no seu planejamento atividades artísticas. Ocorre, entretanto, que esse professor é, em geral, um leigo em matéria de arte, não compreende exatamente o significado da arte na educação e desconhece as metodologias adequadas para implementar as atividades delas decorrentes. Esses fatos acabam por gerar situações realmente distorcidas no interior da educação artística.

Expor a criança a uma aprendizagem artística que abranja atividades que levem à cópia ou à imitação somente, é pior do que não proporcionar aprendizagem alguma. As atividades artísticas, quando mal orientadas, inibem a própria expressão criadora das crianças, não estimulam seu desenvolvimento emocional, não incentivam o desenvolvimento de aptidões que, para tal, necessitam da expressão pessoal-autêntica. Essas atividades servem, ao contrário, para condicionar as crianças, comprometendo sua espontaneidade que, via de regra, fica bloqueada.

Em face dessas constatações, conviria repensar a educação brasileira, tendo em vista a dimensão estética. E nesta reflexão seria preciso considerar:

1.1 O EXPERIENCIAR

O mundo não é só o que pensamos, mas o que vivemos.

O «colocar-se» no mundo envolve aspectos para além da consciência simbólica, inclui percepções e estados afetivos anteriores às simbolizações do pensamento. Em resumo, é preciso experienciar.

O sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos e emocionais. «Antes de ser razão o homem é emoção».

Nossa escola, apoiada no pressuposto de que a criança é um meio para se tornar adulto e preocupada com a formação intelectual, tem banido de seus currículos o prazer gratuito da experiência artística. Entretanto, o ser humano experiencia o mundo, primordialmente, de maneira direta e emocional e só depois se volta sobre essas mesmas experiências para conferir-lhes um sentido, através de simbolizações adequadas.

As experiências só se tornam significativas após terem sido vivenciadas e transformadas pelo pensamento em símbolos. O pensamento procura, desta forma, tornar inteligível ao ser humano o alicerce dinâmico que nasce de seu encontro com o mundo.

A experiência básica que temos do mundo é, portanto, emocional, ou seja, é sentida, antes de ser compreendida. A dimensão experiencial do conhecimento precisa ser questionada e revisada.

Pensar não é eliminar conceitos, mas dinamizá-los experiencialmente. A interação dos símbolos, do eu e do ambiente é que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos.

A percepção do indivíduo desenvolve-se com a aprendizagem e os processos perceptivos simples servem de suporte aos refinamentos perceptivos posteriores. O conhecimento tem, pois, uma dimensão experiencial. ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às experiências de vida. Aquilo que não se percebe como importante não é retido.

Daí decorre que, no ato de conhecer o mundo, não se podem separar os sentimentos das «construções discursivas da linguagem». São os próprios sentimentos que muitas vezes guiam a razão e os caminhos da razão podem ser traçados pelas emoções.

Entretanto, há muito os sentimentos e as emoções parecem não encontrar espaço em meio à massa de informações que se convencionou chamar “realidade” “objetividade”, “conhecimento exato”, etc.

Não sendo as emoções e os sentimentos qualificáveis, deixaram de ser significativos. foram colocados numa esfera inferior e encarados como tropeços no caminho para o conhecimento.

1.2 O INTELLECTO E O SENTIMENTO

A arte é uma ponte que conduz ao conhecimento e à expressão dos sentimentos cuja apreensão se dá através da experiência estética e, nesse sentido, a arte é uma forma de conhecimento humano.

No momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. Acontece um relacionamento sem a mediação de sistemas conceituais. O modo de perceber, na experiência proporcionada pela arte, é radicalmente distinto de nossa percepção cotidiana: retorna-se a uma primitiva e mágica visão do mundo. Na percepção, estética, a inteligência não guia o nosso perceber.

Quando a educação possui uma dimensão estética, busca levar o educando a descobrir valores e significados que venham a fundamentar sua ação no ambiente cultural, de modo que haja coerência e harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer. Só assim se poderia evitar a «tendência esquizóide» de nossa época onde a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar, é uma constante.

Nossa civilização procura, pois, separar o intelecto do sentimento. Todavia, a educação artística entendida como educação estética poderá levar o educando a reavaliar essa cisão. Se as atividades artísticas forem bem conduzidas, permitirão à criança organizar suas experiências e lhe possibilitarão maior autocompreensão, facilitando também seu relacionamento com os outros.

1.3 A ARTE NO MUNDO INFANTIL

As atividades artísticas, no mundo infantil, adquirem características lúdicas, isto é, têm o sentido do jogo, em que a ação é mais significativa que o produto final. Na educação artística, o produto final deve estar subordinado ao método criador. O importante é o processo, isto é, os modos de pensamento da criança, seus sentimentos, suas percepções e suas reações ao ambiente que ela expressa desenhando, pintando, explorando sons e ruídos, cantando, executando instrumentos musicais, dramatizando, etc. A criança seleciona os aspectos de suas experiências que considera importantes e passa a articulá-los integrando-os num todo significativo.

Para a criança a arte não é um passatempo, é uma comunicação significativa consigo mesma e tem uma importância fundamental para o desenvolvimento de seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual, emocional e para aumentar sua conscientização social e sua capacidade criadora.

Para a criança a arte é um modo de expressão que não segue determinadas regras ou códigos visando à produção de obras artísticas. Seu trabalho busca a comunicação e a organização de seu mundo.

Contudo, o educador pode auxiliar a criança a desenvolver uma consciência estética, não pela imposição de normas e regras, mas através do desenvolvimento de sua capacidade de discriminar e escolher. Consciência estética significa capacidade de escolha, capacidade crítica que evita a submissão a valores impostos e que torna possível a recriação dos próprios valores segundo a situação existencial.

2 CONCLUSÃO

A dimensão estética na educação não deve se limitar à atividade ou ao exercício de atividades artísticas, mas procurar desenvolver a capacidade crítica e criadora do homem. E neste sentido é responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores e até mesmo da administração escolar.

Não é simplesmente tornando a arte uma disciplina curricular que a educação está promovendo o desenvolvimento integral e harmonioso do educando. A arte só será um fator importante na vida humana, se permitir o acesso a dimensões que a lógica e o pensamento discursivo não são capazes de revelar e na medida em que, através dela, se realize a educação dos sentimentos e da imaginação, núcleo da capacidade criadora do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GAGNARD, Madeleine. *L'éveil musical de l'enfant*. Paris, Les Editions ESF, 1977.
2. PORCHER, Louis. *L'éducation esthétique — luxe ou nécessité*. Paris, Libr. Armand Colin, 1973.
3. WILLEMS, Edgar. *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Genève, Ed. "Pro Musica", 1975.

ABSTRACT

This paper intends to make a consideration on tendencies of present Brazilian Education resultant from political and social reforms that occurred within the country after 1964. In development of this one we try regarding the following problems: the implementation of Brazilian artistic education in the schools and the performance of artistic education teachers.

This paper also analyzes some implications of esthetic education, it emphasizes the «experience», the relationship between intellect and feeling and the game as having particular traits of the artistic activities in child world.

(Recebido para publicação em 29.06.83)

Álvaro Magalhães

Daniel Faraco

Não sei se a opinião pública se deu conta até agora, pelo menos exatamente, do que o Rio Grande e o Brasil perderam com a morte de Álvaro Magalhães. Pertencia, ele, a uma raça que não digo em extinção, mas certamente muito ameaçada disso. E a estirpe dos seres humanos que são, a um tempo, muitíssimo inteligentes e extremamente pacientes e perseverantes. Inteligentes para apreenderem a verdade que existe e em geral se oculta em todas as coisas, verdade quase sempre difícil de identificar e explicitar em sua integridade. Pacientes e perseverantes, para investigar, raciocinar com percuciência e sobretudo para comunicar aos outros e com eles partilhar as importantes conquistas realizadas, tarefa difícilíssima nestes nossos tempos tão distraídos pelas superficialidades.

O "Correio do Povo" publicou-lhe o necrológico, ~~breve~~ mas repleto de da-

dos de valor inestimável. Álvaro Magalhães foi, por excelência, o professor. O que ensina, o que transmite, o que leva às metas os conhecimentos que hauriu e elaborou. Comunicador, talvez seja o termo mais apropriado.

Nada lhe escapou, nesse terreno. Foi autor, foi tradutor, foi, de modo especial, organizador e metodizador, cuidadoso, meticoloso: poder-se-ia dizer carinhoso. Engenheiro, promoveu a criação de uma Enciclopédia do Engenheiro. E foi, certamente, a sua ânsia de totalidade que o levou a organizar, ao longo de anos, a Enciclopédia Globo, à qual dedicou o melhor de sua capacidade, até o último alento.

Transformando — o que começou como um Dicionário — na única Enciclopédia originalmente brasileira, Álvaro Magalhães buscava realizar aquela ânsia de totalidade que sempre o acompanhou. A última vez que com ele conversei, o assunto foi a

Enciclopédia. Estava sempre à procura de como ampliá-la, atualizá-la e aperfeiçoá-la.

Do filósofo erudito que foi, contou-me o Padre Arthur Morsch um episódio interessante. Álvaro era assíduo freqüentador de Congressos de Filosofia. Certa vez, no Exterior, numa dessas conferências, conheceu um bispo eslavo, com o qual ficou a conversar longamente, em Francês, sobre os temas em debate. Esse bispo tornou-se depois conhecido sob título bem mais famoso, mas o nome pelo qual atendia, então, era o de Karol Woytla...

Álvaro, cientista de alta categoria, era acima de tudo, homem de profunda fé cristã que viveu integralmente o seu cristianismo. Porto-alegrense, dignificou como poucos a cidade de seu nascimento.

Que fica a dever — ousou sugerir — perpetuar-lhe o nome em uma de suas vias públicas.

CARACTERIZAÇÃO, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS DO PROJETO PERICAMPUS*

*Merion Campos Bordas **

RESUMO

Breve caracterização de um Projeto de educação comunitária que integra as três funções básicas da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Apresentação de um subprojeto, desenvolvido por professores e estudantes, da Faculdade de Educação da UFRGS, junto a uma escola de 1º grau incompleto, da periferia urbana da Grande Pôrto Alegre (município de Viamão). A análise dos resultados iniciais do subprojeto revela influências importantes do mesmo sobre a escola envolvida, sobre a Universidade em geral e sobre o processo específico de formação de professores e especialistas em Educação.

O Projeto PERICAMPUS apresenta-se como uma tentativa de resposta às preocupações de muitos professores e alunos da UFRGS relativas à inserção mais efetiva da Universidade nas tarefas de conhecer a realidade da comunidade em que se insere, de refletir sobre esse conhecimento, de reelaborá-lo e colocá-lo à disposição dessa mesma comunidade. O desenvolvimento dessas diferentes etapas do processo de integração universidade-comunidade parece ser um dos caminhos mais adequados para produzir a desejada melhoria da qualidade do ensino superior e para colocar a universidade verdadeiramente a serviço daqueles segmentos da sociedade brasileira que dela mais estão a exigir, ou seja as populações carentes das periferias urbanas.

Nesta dupla função a que se propõe, o Projeto PERICAMPUS viabiliza para professores e alunos da universidade a vivência e a análise crítica da relação teoria-prática na formação de profissionais de nível superior. Ainda, o Projeto abre perspectivas de serem ampliados e redimensionados o conceito e a prática da educação não formal desenvolvida em conjunto por uma instituição universitária e pelos membros da comunidade, percebidos e respeitados estes como agentes de seu próprio crescimento individual e grupal.

Considerando-se que à função extensionista caberia estimular e facilitar a integração das três funções básicas do ensino superior pelo intercâmbio produtivo

*Doutora em Educação; professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

de idéias, conhecimento e serviços, entre a universidade e a sociedade, o projeto PERICAMPUS vinculou-se, naturalmente, à Pró-Reitoria de Extensão.

Destaque-se, porém, que todas as atividades previstas e/ou desenvolvidas pelo projeto situam-se seja na área do ensino de graduação, e/ou pós-graduação, seja na área da pesquisa, na perspectiva da educação formal e não-formal.

Configurado como um projeto interdisciplinar, o PERICAMPUS pretende, pois, contribuir para o desenvolvimento integrado e ordenado do ensino, da pesquisa e da extensão mediante a participação efetiva de professores e alunos de diferentes áreas e cursos voltada para alcançar três objetivos principais:

1. interagir com as comunidades periféricas do Campus do Vale apoiando-as no seu processo de auto-desenvolvimento, mediante atividades co-participativas nas áreas do ensino, da educação não-formal, das promoções culturais e da pesquisa;

2. criar condições de serem experimentadas novas formas de ensino que respondam mais efetivamente às necessidades de uma formação profissional voltada para a problemática social do país e da região sul;

3. implusionar o processo de produção sistematizada de novo conhecimento mediante realização de pesquisas em diferentes abordagens e áreas, a fim de: ampliar as informações sobre a realidade; acompanhar e controlar o desenvolvimento do Projeto; dar subsídios para o aperfeiçoamento do ensino de 1º, 2º e 3º graus e para a educação não-formal.

Tratando-se de uma iniciativa inovadora, quer pelo campo de trabalho — educação comunitária, quer pela intenção integradora dentro da Universidade, o PERICAMPUS foi pensado e está sendo desenvolvido como um projeto que se constrói e se aprimora a partir da própria ação conjunta dos diferentes grupos universitários e dos grupos das comunidades envolvidas. Nesta perspectiva, o Projeto se constitui, se reordena e cresce ciclicamente em função de uma estratégia, envolvendo quatro movimentos intimamente relacionados:

1. descoberta dos problemas da realidade e a organização do conhecimento sobre a mesma;

2. ação participativa na comunidade;

3. reflexão crítica sobre a ação desenvolvida e seu redimensionamento para atender a novas etapas de trabalho;

4. divulgação das atividades e resultados alcançados.

Esse movimento de construção e de reconstrução em função da realidade teve sua unidade garantida pela obediência a dois pressupostos básicos⁽¹⁾ que definem a orientação geral do Projeto, enquanto atividade de educação comunitária. São eles:

— A educação comunitária é o processo participativo, por meio do qual as pessoas se reúnem e descobrem suas necessidades e possibilidades de ação. Esse

(1) Esses pressupostos estão redimensionados no Projeto original, de forma a orientar sua operacionalização.

processo pressupõe igualdade de influências e reciprocidade no intercâmbio de conhecimentos, ideais e valores.

— A educação comunitária é fonte de conhecimento sobre a realidade das comunidades envolvidas, auxiliando a redefinir as finalidades e estratégias de participação dos diferentes grupos, contribuindo para o estabelecimento de novas formas de ensino universitário e para o estabelecimento de novas prioridades de pesquisa.

Os pressupostos determinam com suficiente clareza a direção do processo que se pretende desencadear pelo Projeto e a procura de uma nova idéia de extensão que consista no estabelecimento de uma relação dialógica entre universitários e pessoas da comunidade, na busca do conhecimento válido para orientar o trabalho de transformação da realidade. Esta relação educativa implica o respeito aos valores e à capacidade de decisão dos educados e a não-manipulação dos mesmos. Implica a conscientização de professores e alunos de que estão envolvidos com as populações das vilas nos processos de transformação que todos desejam. E que todos juntos aprenderão a utilizar criticamente os conhecimentos dos quais se apropriaram.

Para garantir a presença mais contínua e sistematizada dos estudantes nas áreas de trabalho determinadas em função das necessidades e prioridades das vilas, e para operacionalizar a integração ensino-extensão, o Projeto PERICAMPUS privilegia as disciplinas de Estágios Supervisionados de Práticas Profissionais e aquelas disciplinas de maior carga horária semanal. E enfatiza o princípio de que a maior concentração das atividades desenvolvidas com as comunidades das vilas será da responsabilidade dos estudantes; aos professores caberá planejar junto com estudantes e a comunidade; coordenar ações interdisciplinares, quando necessários; supervisionar desempenhos discentes, buscando novos modelos de supervisão; avaliar cooperativamente e discutir os resultados com as pessoas envolvidas; estabelecer contatos com novos grupos; examinar com a equipe do projeto possibilidades de atender novas prioridades detectadas pelos estudantes; delinear projetos de pesquisa e desenvolvê-los com os estudantes.

Em consonância com seus pressupostos e objetivos, o Projeto supõe o *engajamento voluntário* de *professores* de diferentes disciplinas e/ou áreas dos Departamentos da Universidade e dos *alunos* matriculados nessas disciplinas.

Isto significa que as atividades previstas desenvolvem-se *dentro do regime de trabalho* dos professores e *da carga horária* correspondente a cada disciplina. Nada impede, no entanto, em função das necessidades emergentes da realidade, que professores e alunos ocupem cargas horárias complementares.

Atendendo a esta linha de orientação: voluntariado e atividades integradas no trabalho regular dos Departamentos, os recursos necessários ao

desenvolvimento do Projeto destinam-se a garantir as despesas de: transporte e alimentação dos alunos e professores da UFRGS que se deslocam para as Vilas; desenvolvimento de pesquisa; aquisição de equipamento e materiais didáticos; material de consumo e eventuais serviços de terceiros. Considerando, ainda, a possibilidade de abrir o Projeto à participação de estudantes de todas as áreas da Universidade, mesmo daqueles cursos nos quais não foram institucionalizados os Estágios curriculares de Prática Profissional, o Projeto prevê a alocação de Bolsas — extensão, estágio ou trabalho — a fim de garantir aos estudantes uma cobertura financeira mínima para as despesas de transporte e alimentação.

Ressalta-se que, para tais alunos, prevê-se uma carga horária semanal maior de participação no Projeto.

A EXPERIÊNCIA DE UM SUBPROJETO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já foi apontado, a preocupação fundamental do projeto PERICAMPUS é contribuir para a melhoria das condições de vida, de comunidades periféricas mediante uma ação educativa formal e não formal desenvolvida nas e com as comunidades, num processo participativo de identificação de necessidades e busca de soluções, com vistas ao auto-desenvolvimento dessas comunidades.

Desde julho de 1981, o projeto se está desenvolvendo na Vila Jardim Universitário, município de Viamão, atendendo, por um lado, à solicitação emanada da Secretaria Municipal de Educação de Viamão e, por outro lado, respondendo à preocupação de um grupo de professores universitários em envolver-se, com seus alunos, de maneira mais direta, no processo de conhecer a realidade das vilas vizinhas ao campus, a qual reflete o conjunto de problemas sócio-econômico-culturais que caracteriza a maior parcela da população brasileira.

Em função desses dois fatores principais, a ação educacional na comunidade foi desencadeada pelo subprojeto COMUNIDADES ESCOLAR I, de responsabilidade da Faculdade de Educação, e situado na área da educação básica formal. O núcleo deste subprojeto é o desenvolvimento de experiências de novas metodologias no currículo por atividades. É deste subprojeto que trataremos mais especificamente.

A análise da experiência desenvolvida ao longo do pouco mais de um ano — maio de 1981 — junho de 1982 — possibilita destacar alguns resultados objetivos, no âmbito do subprojeto.

DESTAQUES — Do ponto de vista da Universidade:

— Os professores da Faculdade de Educação envolvidos no subprojeto vão para as salas de aula das quatro séries iniciais do 1º grau da escola na companhia dos alunos-estagiários de Prática ou alunos de disciplinas de Metodologia, Psicologia, etc. Isto significa que os professores trabalham efetivamente com as crianças e com a escola.

— Dado o caráter interdisciplinar do projeto, os professores universitários usam seus recursos pessoais de conhecimento específico e educacional de forma

aberta e cooperativa. Obtem-se, assim, alto nível de integração entre as áreas de ensino, supervisão, orientação educacional e administração escolar.

— O realizar um trabalho participativo, para responder às necessidades que emergem do cotidiano da vida da escola, resulta em maior exigência de articulação dos professores entre si, dos professores e dos alunos, nas diferentes disciplinas. O conhecimento característico de cada disciplina fica a serviço da realidade. As informações relevantes, os princípios são retirados do corpo da matéria de ensino na medida em que respondem aos problemas encontrados na realidade.

— O princípio orientador de toda a ação do subprojeto — e do PERICAMPUS, como um todo, AGIR E PENSAR A AÇÃO, INDIVIDUALMENTE E EM GRUPO, implica a formalização de princípios teóricos que emergem da própria ação.

— O subprojeto, assim como o projeto geral, constitui-se, pois, em campo privilegiado de testagem das teorias e de reelaboração das mesmas à luz da reflexão criadora sobre a realidade. Este aspecto tem sido extremamente valioso para que alunos e professores dimensionem com maior propriedade o papel das teorias e vivenciem, de fato, a relação teoria-prática.

— Como resultado das diferentes experiências, desenvolvidas a luz dos pressupostos do Projeto e do princípio básico já referido, observa-se que o trabalho dos subprojetos se está constituindo em preciosa fonte de dados que já estão impulsionando alunos e professores a pensar e propor reformulações e/ou transformações, nos currículos dos diferentes cursos. Este fato é particularmente sensível no âmbito da equipe da Faculdade de Educação.

DESTAQUES — Em relação à escola:

A partir de uma abordagem que enfatiza a ação participativa e a atitude de busca de conhecimento organizado, sobre a realidade, pode-se verificar, em função deste primeiro ano de trabalho conjunto com a escola que:

— O principal teórico — AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO, INDIVIDUAL E GRUPAL se mantém numa linha de continuidade desde a criança (agindo fisicamente, pensando sua ação, individualmente ou em grupo) até a Universidade.

— Esta linha comum implica o desenvolvimento de uma atitude de abertura para investigar e experimentar o novo, a qual se vem verificando ser cada vez mais comum entre os professores e a diretoria da escola.

— Ela se revela na descoberta, pelas professoras de que as «crianças que não têm condições, ainda têm condições», como declarou, no decorrer de recente reunião de avaliação, uma das professoras da escola.

— A base da nova metodologia consiste no princípio da atividade da criança que constrói o conhecimento e a faz crescer em termos de processos mentais e em auto-imagem. Esta base gradativamente vem sendo internalizada pelo grupo da escola.

— Para a professora — a atividade permite a construção e desenvolvimento do pensamento formal — o que se traduz no pensar sua ação em nível de hipóteses e problemas relacionados com a aprendizagem e com o ensino.

— O que é levado «pronto» para as professoras — por exemplo, demonstrar como se introduz uma palavra geradora na alfabetização — (feita pelas estagiárias para as professoras de 1ª série) — é colocado como uma proposta para ser testada na prática e analisada em função dos resultados obtidos.

— As diversas fases do processo de alfabetização são demonstradas pelas alunas estagiárias em sala de aula e pensadas criticamente em grupo pelas professoras, estagiárias e direção da escola, na companhia dos professores universitários.

DESTAQUES — Quanto à área de Supervisão Escolar:

— As diferentes estratégias de trabalho com as professoras da escola são propostas, desenvolvidas e analisadas em conjunto com professora responsável pela área, alunos de supervisão e professores das outras disciplinas envolvidas no subprojeto.

— Assim, a linha teórica que orienta o processo de ensino mantém-se coerente no trabalho de Supervisão — que leva a busca de um novo modelo de supervisão.

— O princípio básico deste novo modelo seria a promoção do auto-desenvolvimento do professor que passa de uma necessidade de ser supervisionado para uma consciência de auto-visão.

DESTAQUES — Quanto à área de Orientação Educacional:

— A ênfase do trabalho da área está colocada na tentativa de sensibilizar as mães para o processo de desenvolvimento da criança e para o processo de alfabetização.

— Esta ênfase é orientada pelo mesmo princípio de ação e reflexão sobre a ação individual e em grupo, realizadas nos encontros entre mães, estagiárias, professora responsável pela área e professoras da escola.

— A ação assim orientada conduz a um novo modelo de orientação — não mais apenas atendimento de crianças — problema como, principalmente, a colocação da criança no contexto familiar e o comprometimento crescente da família com o desenvolvimento dos filhos.

Para sintetizar, pode-se inferir, da proposta e dos resultados alcançados, que a ação integrada desenvolvida pelo Projeto em nível de — equipe da universidade — professores e direção da escola — crianças e famílias — configura-se como uma forma de desenvolver a educação básica no que ela tem de mais importante: assegurar a todos da comunidade, a auto realização como pessoas e o desenvolvimento de uma consciência coletiva capaz de levar às transformações sociais desejadas e necessárias.

O Projeto, como um todo, não está interessado em promover ação assistencial ou terapêutica, mas uma ação preventiva por dois aspectos: ele busca

agir com a comunidade, tornando-a independente e age dentro da instituição formadora de recursos humanos profissionais que irão trabalhar com a educação básica. Na perspectiva do Projeto, recursos humanos para a educação básica, dentro do contexto brasileiro, não são apenas os professores ou especialistas de educação — é toda a comunidade científico-acadêmica — preocupada com a promoção do auto-desenvolvimento de diferentes grupos sociais.

Isto significa que os sub-projetos desenvolvidos nas áreas de Saúde, de Habitação ou Estrutura construída, ou em qualquer outra área que venha a ser incorporada ao Projeto, por revelar-se necessária, preocupam-se, tal como vem ocorrendo com o sub-projeto COMUNIDADE ESCOLAR, com essa dupla dimensão: apoio ao auto desenvolvimento de diferentes comunidades e interferência produtiva no próprio sistema de organização curricular e no ensino da área que lhe é própria. Isto certamente garantirá aos alunos e professores da Universidade o desenvolvimento de uma ativa consciência social a par da aquisição de habilidades e conhecimentos profissionais. E, por outro lado, aumentará as condições de revisar, reformular ou transformar os currículos de diferentes cursos da Universidade, tornando-os mais compatíveis com a realidade sócio-econômica-educacional do País.

ABSTRACT

The paper briefly describes a project of community education which integrates the three major functions of the University: teaching, research and extension. It also reports a subproject, developed by professors and undergraduate students from the School of Education at the Federal University of the Rio Grande do Sul, carried on in a poor marginal area of the Metropolitan region of Porto Alegre. An analysis of the initial results revealed influences of the subproject upon the elementary school involved, as well as upon the University as a whole and upon its pre-service teacher's education.

(Recebido para publicação em 20.08.82)

EDUCAÇÃO E REALIDADE: OITO ANOS APÓS

Educação e Realidade saía primeira vez em 1976, com a seguinte justificativa:

“O aparecimento de *Educação e Realidade* é o resultado de um desejo de que trabalhos, em que “teoria e realidade” se interpenetrem, se multipliquem; de uma constatação de que a produção intelectual em educação está crescendo e tende a crescer mais, exigindo a presença de maior número de veículos de divulgação; e de uma convicção de que esta Faculdade já tem condições para iniciar, embora timidamente, a publicação de trabalhos de diferentes origens vinculados à educação” (Roberto C. Fachin).

Decorridos oito anos, a revista *Educação e Realidade* cumpriu sua missão inicial, atingindo a periodicidade preconizada de três números anuais, contendo pesquisas, textos de revisão bibliográfica, comunicação de experiências didáticas, entrevistas com educadores, resenhas, comunicações ... sempre com objetivo de fazer progredir a reflexão em educação. Pensadores brasileiros e de outros países já têm textos publicados em *Educação e Realidade*. Dos dezoito números publicados, vários já estão esgotados.

As sugestões e colaborações escritas dos leitores vão garantir a caminhada para sempre melhor atenção ao intercâmbio da Educação com a Realidade.

Jacy Busato
Rovílio Costa

REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA: ESCOLA/COMUNIDADE E A POSIÇÃO DO CURRÍCULO*

*Neusa Junqueira Armellini***

Minha saudação fraterna a todos os participantes deste Encontro de Educadores. Este momento se constitui em um momento de alegria pela possibilidade do reencontro com pessoas com as quais compartilhei momentos de minha vida pessoal e profissional como ex-professoras, ex-diretores, ex-colegas e ex-alunas.

Minha presença, hoje aqui, se justifica por me considerar um membro da comunidade de Porto Alegre. E, portanto, tenho um compromisso pessoal no sentido de também trazer a minha contribuição. Gostaria que esta contribuição fosse entendida como apenas uma dentre tantas outras possíveis. Envolve algumas preocupações em torno do problema educacional que trago para compartilhar com meus colegas.

Muitas de minhas reflexões comprovadamente coincidem com as reflexões realizadas pelos diferentes grupos que participam dos estudos e debates em torno do tema «Escola-Comunidade». — Conforme o relato aqui apresentado anteriormente.

Outro aspecto que gostaria de considerar diz respeito a minha percepção sobre este trabalho que foi intensificado pelas escolas e comunidades.

Sinto que os resultados e as experiências vividas pelos educadores da escola e da comunidade são altamente promissores. Fortalecem a minha esperança de que do muito que precisa ser feito em nossa realidade brasileira, *muito poderá ser feito*, desde que reunamos nossas energias e criatividade para enfrentarmos os problemas que conscientemente identificamos.

Esta experiência de encontro entre as pessoas da escola e da comunidade indica que estamos gradativamente derrubando os muros psicológicos e sociais da escola.

E isso se constitui em um processo irreversível, pois a ampliação de nossas percepções e de nossa compreensão, oportunizadas pela troca, pelo debate e pela

* Palestra proferida no I Encontro Estadual Escola-Comunidade, promovido pela 1ª. Delegacia de Educação em Porto Alegre, em 30 de agosto de 1982.

** Mestre em Educação; Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

reflexão, nos impede de ver e sentir do mesmo modo que antes esta realidade que é a escola/comunidade.

Dentro do tempo que me é disponível focalizarei inicialmente algumas idéias em torno da relação educação e currículo e a necessária integração escola/comunidade, finalizando com alguns questionamentos que poderiam orientar o final de nossa reflexão.

Uma primeira idéia que gostaria de trazer é que o modo como entendemos o que seja educação determina a nossa maneira de conceber e fazer o currículo.

Se considerarmos a educação, numa perspectiva bem ampla, como um processo de desenvolvimento, de formação permanente do ser humano então a nossa visão de currículo passa, necessariamente, a ser também ampla.

O currículo passa a ser entendido como o conjunto de experiências vividas pela pessoa, o caminho que ela percorre para tornar-se cada vez mais humana, o ambiente escolar e comunitário que lhe favorece e facilita aprendizagem, crescimento, desenvolvimento.

Portanto, como o currículo não podemos somente considerar a relação de matérias de ensino, ou o plano de trabalho da escola. Ele se constitui de todo o conhecimento social disponível em nossa época, que for selecionado e organizado, — mas que se concretize naquilo que é verdadeiramente vivido, sentido e aprendido pela pessoa que se educa.

Ele se torna visível, palpável na interação do aluno com seus colegas, professores, administradores e funcionários da escola, com os pais e demais elementos da comunidade como os meios de comunicação, a religião, os meios de produção, os sistemas de poder etc.

Nós nos educamos na escola ao trabalharmos em sala de aula com Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Tecnologia — áreas de conhecimento sobre o homem e o mundo, que são colocados à disposição do aluno como *meios* ou *recursos* educacionais. Mas também nos educamos ao interagirmos não só com o ambiente, com o clima, com as pessoas da escola, mas também com o mundo fora de seus muros.

Alguém duvida do poder educativo de uma TV, das experiências familiares ou das experiências em uma associação religiosa ou de bairro?

Acredito que todos nós já tenhamos vivido experiências que comprovam que o mundo que nos rodeia se constitui em um ambiente que pode favorecer ou bloquear o nosso processo de desenvolvimento e de formação.

Neste sentido poderia até arriscar uma classificação de um currículo como escolar e comunitário e a ambos caracterizar como *vida*.

No entanto, o questionamento que me faço é em que medida o currículo escolar e o comunitário andam de mãos dadas ou são totalmente contraditórios e quais as repercussões dessa situação na educação do aluno?

Como decorrência desta maneira de entender a educação e o currículo naturalmente, podemos concluir que tanto a educação como o currículo, *é responsabilidade de todos*, tanto da escola como da comunidade.

E portanto, todas as pessoas implicadas nesta tarefa educativa necessitam ser ouvidas, para em conjunto — decidirem quais as experiências de vida que são fundamentais à educação — de nossas crianças, adolescentes e adultos.

Fica claro que não podemos esperar nem exigir da escola que ela possa educar sozinha, pois sabemos da influência — marcante e do poder dos demais segmentos da comunidade como o familiar, o político, o econômico, o religioso entre outros.

Uma outra idéia que ainda gostaria de alinhar é de que a *educação não é um empreendimento neutro e, conseqüentemente, o currículo não possui neutralidade.*

Ambos são, apoiados em um sistema de crenças e valores e têm uma direção ou apontam para um resultado.

Há sempre um comprometimento com o indivíduo que — se educa e com a sua comunidade, ou seja um comprometimento individual e social muito sério, quando educamos.

O que acontece é que muitas vezes não temos muita consciência e muita clareza sobre o que educamos.

Acredito que não temos refletido suficientemente e em conjunto sobre as direções de nossa ação educativa — escolar e comunidade.

Quais as nossas crenças, os nossos valores, os nossos conhecimentos sobre o ser humano e o mundo, que orientam a nossa ação?

Quais os objetivos que buscamos? Quais as nossas expectativas em relação a nossos filhos e alunos?

Que tipo de homem estamos buscando formar?

Estamos educando para o desenvolvimento de suas possibilidades humanas — físicas, intelectuais, afetivas, políticas, espirituais?

Estamos educando para nossos filhos e alunos participarem da transformação da realidade em que vivem ou para reproduzirem o que existe em nossa sociedade?

Educamos para que usem a sua criatividade para que melhor entendam a si próprios e o mundo que os rodeia?

O que para nós é mais importante: que tenham muito conhecimento, mesmo que seja superficial ou que sejam capazes de usar o conhecimento na solução de seus próprios problemas de vida? Enfatizamos o ser ou o ter?

Nossos valores dirigem-se mais para a cooperação do que para a competição?

Ouvimos os educadores? Consideramos suas expectativas e interesses e suas necessidades frente a um mundo que muda constantemente?

Educamos para a autonomia ou para a submissão e a dependência? Para a convivência e a solidariedade?

Assim, mesmo que não tenhamos clareza sobre o que pretendemos, a nossa ação educativa está comprometida com a pessoa humana e com seu contexto sócio-cultural.

Parece ser urgente que tomemos uma posição, pois o que ensinamos e o como ensinamos, não só na escola, como na comunidade, poderá determinar, em grande parte, o que viveremos e como viveremos amanhã.

E esta posição tem que ser tomada em conjunto pelos educadores da escola e da comunidade.

Até o momento focalizei algumas relações entre a visão de educação e de currículo e a importância da integração escola/comunidade.

Para finalizar, selecionei alguns outros questionamentos que também poderiam orientar a reflexão sobre a nossa prática educacional.

1º — Considerando que temos ainda pouca experiência nesta área de integração escola/comunidade — quais as ações que tanto a escola como a comunidade, ou melhor a comunidade escolar precisaria empreender para fortalecer esta integração e para lidar com as tensões, as diferenças e as divergências que naturalmente poderão surgir?

2º — A educação está comprometida com o indivíduo e com a sociedade e seus problemas. Assim, quais as ações da comunidade escolar no sentido, de garantir oportunidades educacionais, às crianças das primeiras séries, afastadas da escola por dificuldades econômicas e sociais, devido à repetência e à falta de estímulo, e à desadaptação à vida da escola?

Se a educação é essencialmente um processo humano, quais as ações da comunidade escolar no sentido de proporcionar um currículo pleno de sentido humano e humanizador, reduzindo a alienação do aluno e a dicotomia entre escola e vida?

A humanização das pessoas é uma meta da educação e para tanto a escola deverá também se humanizar. Quais os estilos de ensino e de interação entre as pessoas da escola que poderão facilitar o alcance desta meta?

Quais os estilos administrativos que deverão impregnar as diferentes instituições educacionais que administram a educação MEC, SE, DE, escolas que efetivamente poderão facilitar esta humanização fortalecendo as relações de confiança entre as pessoas, liberando o potencial humano muitas vezes subutilizado e acima de tudo, promovendo um ambiente que estimule a liberdade de comunicar e de experimentar.

Ações concretas serão necessárias e ações a serem empreendidas por nós.

Acredito que tenhamos que ter coragem para pensar e experimentar novas soluções, e soluções novas para recuperar soluções antigas que se mostrarem adequadas levando em consideração as características de nossa terra e de nossa gente.

Também precisamos desenvolver flexibilidade e tolerância ao erro, buscar as fontes de conhecimentos disponíveis e acima de tudo refletir sobre nossa própria experiência, encontrando apoio interpessoal naqueles que conosco trabalham.

Acredito que estaremos com isto construindo um conhecimento autêntico e estaremos vivendo uma experiência humana maravilhosa, porque ela será solidária.

Acho que vale a pena tentar!

(Recebido para publicação em 26.11.82)

DEPOIMENTO DA PROFESSORA CARMEN SUELY SEVERINI

Carmen Suelly Severini, a professora Carmen, mais de quarenta anos dedicados à educação sob todas as suas formas. Iniciou sua carreira como «professora primária substituta», na década de 30 e aposentou-se em 1982, à testa do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, continuando, porém, a prestar sua colaboração nesta faculdade, como Coordenadora do Curso de Estudos Adicionais ao 2º grau para habilitar professores para a Educação Especial.

Em sua longa e proveitosa trajetória, passou pela cadeira de Física Geral e Experimental do Instituto de Física da UFRGS, coordenou um grupo de pesquisa no gabinete de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação, foi professora da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles, do Colégio Americano, da Escola de 1º e 2º graus Presidente Costa e Silva, dirigiu o Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, viveu experiências de supervisão escolar, além de muitas outras coisas que ela recorda nesta conversa com Luzia Garcia de Mello, Renita Lourdes Allgayer, Zenia Raupp do Prado e Maria Celina Amodeo e com texto final de Aldo L. Jung, da Central de Produções da Faculdade de Educação da UFRGS.

«POR MIM EU TERIA SIDO ENGENHEIRA»

Sentada perto do gravador, na grande mesa da sala 915 da Faculdade de Educação, a Professora Carmen Severini falava bastante, recordando passagens de sua vida profissional. Ela começou dizendo que «mulheres que têm a minha idade, atualmente, não escolhiam profissão. A família achava que o que mais se coadunava com a situação da mulher era ser professora». Nesse sentido ela foi encaminhada ao magistério, pois já tinha o exemplo no lar: sua mãe era professora de pintura e recebia alunos em casa.

A professora Carmen fez o primário no Colégio São José, em Caxias do Sul, depois veio para Porto Alegre cursar o ginásio no Colégio Seigné. «Naquele tempo, conforme conta, fiz o ginásio tradicional de cinco anos e mais aquele curso que chamavam de «complementar», que formava as antigas alunas mestras.» Conforme desejo da família, Carmen Severini completou sua formação de normalista no Instituto de Educação. «Por mim eu teria sido engenheira diz a — professora Carmen — pois gostava de obras de engenharia: pontes, estradas, represas, este tipo de coisas. Mas isso era uma coisa não considerada própria, pois não havia nenhuma mulher na Escola de Engenharia».

Em vez de ir à Escola de Engenharia, Carmen Severini noivou. Ao mesmo tempo, foi nomeada naquele velho sistema do Estado, de iniciar a carreira no

interior. Mas não assumiu, porque ia casar. «Foi considerado que isto não era importante para mim que iria casar», diz a professora. Mas o noivado não deu certo e «desfeito o noivado, continua, comecei a buscar trabalho dentro da área em que já estava preparada: o magistério.»

AS DEFICIÊNCIAS AINDA SÃO AS MESMAS

Naquela época, o Estado colocava normalistas nas escolas para fazerem tarefas que ficassem disponíveis, em substituição a professoras que entravam em licença. Daí se chamarem «professoras substitutas». A substituição só era remunerada se a professora se afastasse em licença para tratamento de interesses particulares.

Assim aconteceu a primeira experiência de magistério na vida da professora Carmen. «Fui encaminhada para uma classe de alfabetização, não porque a professora estivesse afastada, mas porque ela tinha um grupo de crianças com problemas para se alfabetizarem. Eu assumi metade do grupo. Eram crianças que não poderiam ser tachadas de deficientes, mas não deixavam de sê-lo, tinham carências as mais variadas que um grupo poderia ter.»

Segundo Carmen Severini, o quadro não mudou muito até hoje. «Esta é uma das constatações que eu faço com relação à educação: a população escolar que se tinha naquela época e a que se tem hoje, apresenta, mais ou menos, as mesmas carências.»

Depois desta experiência, dividiu com outra professora uma turma de Jardim de Infância. «Ela ficou com as meninas e eu com os meninos. Foi aí que tive experiência de pré-escola». Em seguida, Carmen Severini ficou com uma classe de terceira série e, “fora isso, conforme conta, desempenhei todos os tipos de atividades que se podiam imaginar na escola, desde a caixa escolar até um trabalho em biblioteca e, de todas essas tarefas, eu tenho experiências nesse nível de ensino.»

Mas, como tudo isso era desempenhado sem remuneração, Carmen Severini afastou-se das funções de professora substituta. «E aí eu trabalhei por um período em casa, atendendo alunos particulares. E preparei muita gente para o exame de admissão”, afirma.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

«Depois de uns quatro ou cinco anos — continua a professora — meu pai chegou em casa e me disse: Olha, Carmen, abriu uma Faculdade de Filosofia formando professores para o ginásio (era assim que ele entendia). Eu acho que vai te interessar muito.»

Era 1942. A Faculdade de Filosofia começava a funcionar com dois cursos: História Natural e Matemática. «Entre em 43 — diz Carmen — na segunda turma, a primeira completa da Faculdade de Filosofia, com todos os seus cursos.

Havia um exame de seleção muito diversificado para cada curso. Durante os dois primeiros anos, os cursos de Matemática e Física eram comuns, só se diversificavam no terceiro ano.» Em vista disso, qualquer dos dois cursos habilitava para a Matemática e para a Física. Os registros da professora Carmen indicam Matemática para o primeiro grau e Física e Matemática para o segundo.

Segundo Carmen Severini, “o grande problema, que sempre existiu na formação de professores para esse nível de ensino, é a formação de matemáticos e físicos com prioridade e não professores de matemática e professores de física.» Graças à formação adquirida anteriormente no Instituto de Educação, em dois anos de aperfeiçoamento, a professora Carmen assimilou a didática que não encontrou na Faculdade.

«Era uma formação muito boa a do Instituto, a gente trabalhava com os próprios alunos da escola, na parte prática. Uma formação com gente muito preparada para dar uma visão do que seria o magistério.»

Outra constatação da professora Carmen é que já naquela época muitos alunos da Faculdade ficavam defasados e não chegavam ao final do curso, conforme ela conta: “agora o problema continua o mesmo, o ingresso é bastante grande e o término do curso é extremamente reduzido. Na Faculdade de Filosofia, nós éramos, praticamente, trinta classificados, mas chegamos ao término regular do curso em seis.”

Segundo Carmen Severini, «a Faculdade selecionava os dez melhores alunos no fim do curso e os enviava a uma viagem de estudos. Foi a primeira vez que eu fui a Buenos Aires. As selecionadas — continua — tiveram uma experiência muito boa na Faculdade de Ciências Exatas de Buenos Aires, com atividades interessantes e proveitosas que, depois, foram passadas para um relatório que era entregue aqui, no retorno.”

O mercado de trabalho para magistério na área de matemática era muito bom. «Em 46 — conta a professora — saímos bacharéis e já tínhamos oportunidade de começar a trabalhar. Fui contratada pelo Estado em junho de 46.»

A ESCOLA QUE MARCOU MUITO

Houve um período na vida profissional da professora Carmen, compreendido entre os tempos de professora substituta e antes do término da Faculdade, que a enriqueceu em termos de conhecimento de um tipo de alunado bem diferente do antigo grupo escolar. E conta sua experiência de trabalho com quatro níveis de ensino numa mesma sala de aula.

«Eu trabalhava a manhã inteira com 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries. Pegava um grupo de 2ª e 3ª séries, trabalhava e deixava uma tarefa com eles para ir trabalhar com o grupo de 4ª e 5ª. Enquanto deixava uma tarefa para estes, ia cobrar o trabalho do primeiro grupo. Então, me exigia um esforço muito grande preparar tarefas para

dois grupos diferentes. É uma experiência completamente diferente em termos de ensino primário.»

Já na Faculdade, Carmen Severini conheceu a experiência de ensino em nível de ginásio, na Escola Técnica Ernesto Dornelles, uma escola diferente e pioneira na época.

“A Escola Ernesto Dornelles foi concebida em 1946. Naquele tempo, a mulher não tinha acesso a qualquer tipo de trabalho. A escola se destinava a formar, a dar cultura geral para pessoas de 1º e 2º graus, mas, ao mesmo tempo, proporcionar a essas alunas uma formação profissional que lhes permitisse subsistir sem precisar, como donas-de-casa, afastar-se para trabalhar. A escola não formava nem operárias e nem gerentes, nada para a indústria. Ela formava, em verdade, artesãs. Com isso, as mulheres podiam trabalhar ao mesmo tempo em que cuidavam dos filhos; alguns anos mais tarde, a escola passou a ser questionada em sua filosofia de trabalho, pretendendo a então Superintendência do Ensino Técnico transformá-la em instituição de formação de mão-de-obra qualificada para a indústria.

As experiências da professora foram se acumulando. Em 48, simultaneamente às atividades na Escola Técnica, Carmen Severini foi convidada a trabalhar na UFRGS e no Colégio Americano. E conta que «aqui na Universidade — então Universidade de Porto Alegre — vim para a cadeira de Física Geral e Experimental. O convite foi feito pelo professor Álvaro Magalhães, porque havia sido sua aluna e ele achou que eu tinha muita habilidade para a parte experimental, para lidar com aparelhagem. Trabalhei como assistente de um técnico alemão, Carlos Sperber, e depois, não demorou muito, entrei como professora da disciplina, porque surgiu a necessidade de professores na área técnica da Física Geral.”

«Ainda na Escola Ernesto Dornelles, tive sempre uma forma de trabalho muito próxima ao aluno: fui professora conselheira anos a fio. Mudava a turma e eu era escolhida para professora conselheira.”

Com base nesta experiência de «conselheira», a professora Carmen matriculou-se num curso para orientadores educacionais em nível de pós-graduação. «Entre no curso esperando que ele auxiliasse a bem desempenhar as minhas atividades como conselheira, pois meu trabalho era muito preso à Escola Ernesto Dornelles. Eu iniciei uma escola e uma experiência, e isto marca muito a gente.»

A ORIENTADORA EDUCACIONAL

Durante o curso para orientadores educacionais, Carmen Severini fez estágio no Colégio de Aplicação da UFRGS. «Nesse período — conta — tive mais contato com a professora Graciema Pacheco — que tinha sido minha colega no curso de didática — e ela me disse: o que estás fazendo aí que não vens trabalhar

no Colégio de Aplicação? E fui. «Minha experiência no Aplicação foi muito rica. Eu preparava provas de seleção para candidatos a vagas no colégio. As provas eram provas não aplicadas fora do Aplicação. Não eram testes padronizados. Depois fui professora de Física no Colégio.»

Sobre seu trabalho como orientadora educacional, Carmen Severini recorda os tempos da Escola de 1º e 2º grau Presidente Costa e Silva. «A orientação educacional tinha uma hora semanal de trabalho com os alunos em horário fixo. Era quase uma espécie de disciplina, para a qual a equipe de orientadores escreveu um livro-texto para o aluno e um manual para o professor — que orientava o aluno para uso do livro-texto. Este livro tentava integrar o aluno dentro da escola e das atividades. Mas isto foi feito para uma escola anterior à reforma do ensino, quando o aluno entrava através do exame de admissão numa escola nova, com um grupo grande de professores e uma realidade completamente diferente. Agora, o aluno passa da 1ª à 8ª série na mesma escola. Foi uma experiência que eu achei interessante e que deveria ser reformulada em outros moldes. Gostei muito de fazer esta experiência.»

A SUPERVISÃO ESCOLAR

Ainda na Escola Ernesto Dornelles, a professora Carmen experimentou a supervisão. «De fato — comenta — de coordenadora da equipe de matemática, passei a ser organizadora do serviço de orientação pedagógica. Aí o trabalho tomou outra dimensão, eu passei mais para a área da supervisão num trabalho com professores. A minha formação no Instituto de Educação, o curso de orientação educacional e a experiência no Colégio de Aplicação, me levaram à indicação para organizar o serviço. Foi quando deixei de ser a professora de matemática reconhecida dentro da escola, para me dedicar mais à parte de trabalhos com professores, com os colegas e, através disso, atingir o aluno.»

Carmen Severini explica que, com o passar do tempo, os antigos professores da escola foram saindo e entrando novos com menos experiência. Cita como exemplo a disciplina de português em que havia muitos problemas. Foi quando ela convidou a professora Isolda Paes para realizar um trabalho com os professores. As primeiras atividades do serviço de supervisão na escola foram para orientar os professores quanto ao processo de avaliação, inclusive na elaboração de questões para provas, etc., e principalmente conversar com eles.

A ADMINISTRADORA

Classificando como uma experiência fascinante, a professora Carmen conta sobre o tempo em que dirigiu o Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Comenta que «foi uma situação mais de relação afetiva do que de inclinação minha para uma posição daquele tipo.» O Departamento de Ensino Médio era

responsável pelo ensino secundário, ensino técnico e ensino normal. Como a professora Carmen era professora normalista, já havia trabalhado dentro do ensino secundário e era, também, oriunda de uma escola técnica, foi convidada a assumir o departamento como pessoa de confiança do professor Luiz Leseigneur de Faria, então Secretário da Educação e Cultura. «Nós tínhamos um tipo de trabalho que nos havia ligado desde o tempo em que eu era sua aluna na Faculdade. Foi, então, que tive sob minha responsabilidade todas as escolas de nível médio do Estado, normais, técnicas e secundárias, todas. Encontrei uma equipe de gente trabalhando, que ocupava dois andares inteiros da Secretaria. Acho que aí eu apurei alguma coisa de administração, porque tive que usar tudo o que se podia usar de persuasão, e de firmeza de decisões.»

Carmen Severini salienta que é um problema muito grande administrar. «Como experiência de administração achei extraordinária, foram quatro anos que me deram conhecimento de escola por escola, principalmente as escolas — chave do Estado, visitei quase todas elas, desde Uruguaiana até Jaguarão, enfim, nos quatro cantos do Rio Grande.

A REFORMA DO ENSINO

«A reforma do ensino tirou algumas coisas que valiam a pena terem sido conservadas e, uma coisa que caiu muito, foi a formação do magistério.» Assim Carmen Severini não esconde seu inconformismo com a reforma do ensino, ela, uma pessoa que viveu intensamente o período anterior. E afirma que «se me mandassem analisar a reforma, eu diria que ela foi desnecessária. Só achei uma vantagem, algo que foi bem pensado: uma seqüência única para o ensino fundamental, sem interrupções. Daí para diante, na formação do 2º grau, acho que nós perdemos muito, perdemos as escolas técnicas, as escolas normais e não melhoramos a profissionalização de ninguém. Eu que conheci o ensino antes da reforma, tenho esta idéia: primeiro por sentir como as escolas normais ficaram; segundo por sentir como as escolas técnicas ficaram; terceiro por conhecer o que existia de formação no interior do Estado e que desapareceu, inclusive as escolas técnicas agrícolas.»

OUTRO GRANDE DSAFIO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENQUANTO HOUVER SAÚDE.

No final desta conversa de três horas, a professora Carmen falou sobre seu último período de experiência, antes da aposentadoria, na Faculdade de Educação.

‘Há uma coisa que eu só passei a sentir depois de estar aqui dentro: a dificuldade de comunicação entre os departamentos. É verdade que agora a Faculdade de Educação está bem melhor. Do jeito que ela funcionava inicialmente, com três departamentos estanques, a coisa que mais me causava

espécie era a falta de comunicação entre o trabalho que era feito por um departamento e por outro. As atividades entravam em choque, muitas vezes um entrava na área do outro. Quando eu cheguei eram quatorze ou quinze pessoas em cada departamento. Por que essa divisão? Sentia uma cisão de trabalho entre três áreas. Acho que isto melhorou bastante. O grupo, hoje, se sente mais grupo.»

Carmen Severini fala que quando assumiu o Departamento de Estudos Especializados, vivia entrando nos outros departamentos, buscando quem dirigia o Departamento de Ensino e Currículo e o Departamento de Estudos Básicos «Eu achava que o diálogo era necessário, imprescindível ao próprio trabalho.»

A professora foi chefe do Departamento de Estudos Especializados em 1975, 1976 e depois 1980 — 1982. Sobre isso ela diz que «talvez tenha trazido para o meu departamento muito da minha experiência de administração adquirida naqueles quatro anos de Secretaria de Educação. Touxé a última experiência vivida na Escola Ernesto Dornelles, de supervisão, e o conhecimento que eu tinha das escolas.»

Agora, Carmen Severini enfrenta outra experiência, outro desafio. «Estou terminando o meu trabalho dentro da educação especial.»

Ela conta que começou a entrar nesta área examinando projetos e dando sua posição sobre eles, quando a professora Yula Hervê respondia pela direção da Faculdade. O conhecimento foi crescendo e Carmen Severini passou a estudar e acompanhar mais de perto este tipo de educação. «Visitei com a professora Yula Hervê todas as escolas que trabalham com educação especial; achei que o mínimo que eu poderia fazer era entender a linguagem dos professores e das pessoas envolvidas com deficientes. Passei então, a frequentar jornadas e cursos sobre o assunto, já que me foi oportunizado pela professora Juracy Marques coordenar, na Faculdade, o Curso de Estudos Adicionais de 2º grau para habilitar professores de educação especial. E é isto que eu estou disposta a fazer enquanto tiver saúde e precisarem de mim.»

Carmen Severini termina a conversa deixando uma pergunta no ar:

— *“Haverá alguém para pegar o pão na unha e que se disponha a trabalhar um pouquinho nisso?”*

Entrevista com Juracy C. Marques**

Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 1966, Juracy Cunegatto Marques estabeleceu um dos mais completos diagnósticos e planos de ação visando a aproximar as potencialidades da faculdade que dirige às necessidades das escolas, ligando o aluno de doutoramento ao jovem que busca alfabetizar-se numa vila da Grande Porto Alegre. Autora de vários sucessos editoriais sobre o assunto, Juracy Marques aborda aspectos da educação com a profundidade e a segurança de quem conhece seu campo de atuação.

Correio do Povo — Como definir a crise que afeta a educação brasileira?

Juracy Marques — A crise das instituições de ensino é basicamente uma crise de identidade. O que somos? Para que servimos? As relações destas instituições se firmam não apenas com o indivíduo, mas com a comunidade, o que envolve todos os problemas sociais. Existe hoje uma pressão muito grande sobre a universidade, decorrente da demanda social. Ao mesmo tempo, o fluxo financeiro passa a minguar. Começa-se a perguntar se vale a pena investir na universidade.

CP — Neste caso proponho a pergunta hoje tornada coletiva: vale a pena investir na Universidade?

JM — A resposta ainda não foi dada, mas se transforma num

amplo debate que leva a universidade a repensar sua própria definição. Questiona-se atualmente o assunto com base em dois modelos: o anglo-saxão, voltado para a busca de conhecimentos, e o modelo funcionalista, que corresponde à universidade atual, moderna, mais integrada à sociedade a que serve. Este modelo se propõe a responder funcionalmente às necessidades do meio, mas também ele precisa ser questionado. Busca-se hoje em dia um modelo novo, que não se sabe exatamente como é.

CP — Esta crise de identidade é um fenômeno particular no Brasil ou se estende a outros países?

JM — É interessante notar que as crises das universidades não são locais. Em 1968, por exemplo, eclodiram simultaneamente movimentos estudantis no mundo todo, sem relação aparente. Foram momentos decisivos. Agora registra-se um novo descontentamento nos meios acadêmicos, tanto do Terceiro Mundo quanto dos países avançados. O debate é importante, na medida em que as pessoas a ele ligadas ou não passam a ter consciência das necessidades, abrindo brechas para movimentos de contestação. A década de 80 se apresenta como um desafio para que a universidade se repense como instituição. No Brasil é nítido este movimento de questionamento da reforma de 68, institui-

* Parte da entrevista concedida do Correio do Povo, Porto Alegre, edição de 23.10.83, p. 5.

** Doutora em Educação. Diretora da Faculdade de Educação da UFRGS.

da pela lei 5.040. No próprio MEC há um grupo gestor da pesquisa para avaliar a reforma universitária, com o objetivo de propor uma nova lei que regulamente o sistema de ensino superior no Brasil.

CP — De que forma a crise sócio-econômica em que está mergulhado o País se reflete sobre a vida universitária?

JM — As muitas crises da sociedade se tornam presentes na vida universitária tanto no fazer como no transmitir o conhecimento. Em outras palavras: se fazem sentir igualmente na pesquisa e no ensino propriamente dito. Isto porque o processo é basicamente um relacionamento humano e de permeio estão professores, funcionários e alunos que vivem a crise. A consequência direta do fato é a geração de níveis elevadíssimos de insatisfação emocional e uma frequência exacerbada do espírito crítico, que aliás é próprio do meio universitário. A crítica é hoje o ponto crucial entre os vários setores da vida universitária.

CP — Que rumos podem ser traçados diante destas circunstâncias?

JM — A relevância social da instituição e de sua atividade emerge hoje como um valor maior nas discussões e começa a adquirir contornos mais consistentes. Assim como na universidade alemã clássica a verdade era a motivação e a busca essencial, hoje a busca primeira é por aquilo que seja socialmente relevante para o contexto. Por contexto, devo explicar, compreendem-se os influxos políticos, sociais, econômicos, culturais. Mais do que isso, existem as aspirações da comunidade:

utopias, sonhos, desejos, esperanças, que reunidas formam uma corrente importante de pressão. Tanto quanto os fatos concretos, estes elementos não podem ser restritos a pessoas ou grupos, brotam da verdade coletiva.

CP — Tudo isto leva a crer que a clássica imagem da universidade como torre de marfim calu definitivamente por terra.

JM — É inegável. A Universidade não pode mais ser uma ilha, sem acesso, onde o distanciamento permita aos sábios viver em isolamento o culto ao saber. Os sábios precisam estar imersos na realidade para vê-la melhor, devem estar mergulhados no entrelaçamento social.

CP — Sua proposta ao assumir — “Administração solidária (ou solidária) num mundo não solidário” — é fruto destas reflexões?

JM — O ideal seria que tudo no mundo fosse solidário. Seguidas vezes, contudo, o administrador de qualquer nível se sente muito só. Outras vezes é deixado sozinho pelo próprio grupo, uma vez que representa, quer queira, quer não, a autoridade. É fácil constatar, no entanto, que o mundo não é solidário. Atentados, violências e seqüestros são fatos quase que rotineiros e a maioria das sociedades se configura em estruturas não igualitárias. Se se pretende um mundo mais solidário, é preciso desencadear transformações mais amplas, para terminar com os contrastes sociais e desigualdades muito acentuadas. No Brasil, isto significa extinguir a curto prazo a chamada pobreza absoluta.

CP — Neste sentido, a educação teria um papel preponderante a desempenhar, correto?

JM — Acho que por si só a edu-

cação não consegue operar esta transformação. Mas ela é peça importantíssima, no sentido de conscientizar as pessoas que se beneficiam dos sistemas educacionais a que se alêm à discussão sobre as formas de enfrentar o problema social. Desta discussão, envolvendo gente de todos os níveis, podem surgir idéias como o projeto Vencer, do Ministério da Educação e Cultura, visando eliminar as deficiências da 1ª e 2ª séries do primeiro grau, tanto no que tange a recursos humanos como materiais. Se todas as crianças entre sete e oito anos estiverem freqüentando regularmente a escola, estaremos fatalmente reduzindo desigualdades.

CP — Seu livro mais recente focaliza a psicologia das relações interpessoais. Como explicar esta ênfase, quando o problema social emerge com tamanha gravidade?

JM — A educação tradicionalmente cabe ajudar outras instituições sociais, no esforço coletivo de desenvolver a pessoa humana. O ser humano nasce desprotegido e inviável. Mas a família e

a escola é que o viabilizam. Até a idade de 18 anos mais ou menos, a pessoa precisa que outros facilitem sua busca de ser. A escola não é apenas um lugar para ensinar a ler, escrever e contar, mas é também uma instituição social que através de múltiplas atividades se torna facilitadora deste desenvolvimento humano. Ao lado dela atuam família, meios de comunicação social, igreja, associações de bairro, clubes e agremiações de modo geral. Modernamente, os sindicatos e partidos políticos, bem como os movimentos pela qualidade de vida, contribuem para este quadro.

CP — Todas estas influências se somam, ainda, à influência do grupo de amigos na formulação da personalidade adulta?

JM — Os amigos são, em grande parte, determinados por estes grupos sociais organizados. As turmas se formam a partir dos amigos da família, da vizinhança, da igreja, da escola. Evidentemente, não se pode minimizar esta forte pressão, oriunda das instituições já mencionadas. A escola é somente parte da educação, ela não pode ser responsabilizada pelo todo do processo.

CP — Estas influências pessoais poderiam estar reabilitando o individualismo?

JM — A idéia não é exatamente esta, mas o desenvolvimento pessoal se relaciona com o desenvolvimento social, da mesma forma que uma maior consciência social contribui para o crescimento pessoal. O indivíduo cresce e se desenvolve na medida em que se dá conta de que é um ser em relação com os outros, com a cultura, com seus condicionamentos específicos. Ao dar-se conta disto, o ser humano se socializa melhor e se socializando melhor se torna "mais pessoa".

CP — Quai o espaço reservado ao professor neste contexto?

JM — Nesta ótica, ao professor cabe o papel de facilitador. Ele não é o único agente, mas alguém capaz de ajudar o indivíduo a crescer. Minha idéia é justamente chamar a atenção dos professores para isto, abrir espaços, conscientizá-los para que esta atribuição se some à de transmitir conhecimentos. É uma proposta nova, sem dúvida, mas com imensas perspectivas. Só esta medida mais ampla dará ao professor sua verdadeira dimensão de parte importantíssima do processo educacional.